

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

PRÁCE S DĚTMI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ WORK WITH CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DISORDERS

Bakalářská práce: 09–FP-KSS–1043

Autor:

Petra PROKOPOVÁ

Podpis:

.....

Adresa:

Vilémovská 305

407 78 Velký Šenov

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Housová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
55	17	0	17	12	1 + 1 CD

V Liberci dne: 15. 04. 2010

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Petra Prokopová
adresa: Vilémovská 305, 407 78 Velký Šenov
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika pro vychovatele
Název BP: **Práce s dětmi se specifickými poruchami učení**
Název BP v angličtině: **Work with Children with Specific Learning Disorders**
Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Housová
Konzultant:
Termín odevzdání: 15. 4. 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 20. 3. 2009



děkan

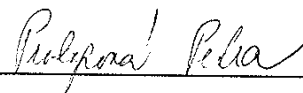


vedoucí katedry

Převzal (kandidát): PETRA PROKOPOVÁ

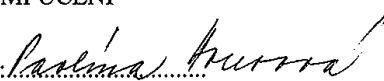
Datum: 12.5. 2009

Podpis:



Název BP: PRÁCE S DĚTMI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Housová

Podpis: 

Cíl: Zjistit, jakými způsoby pracují pedagogové s dětmi se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy. Zjistit souvislost mezi nápravou specifických poruch učení a pravidelnou domácí přípravou u těchto žáků.

Požadavky: studium odborných zdrojů
formulace výchozích pojmů
projektování průzkumu
sběr dat a interpretací

Metody: analýza spisových dokumentů
rozhovor
dotazník pro pedagogy

Literatura: 1. MERTIN, Václav. Individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
2. MERTIN, Václav. Ze zkušeností dětského psychologa. 1. vyd. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-316-9.
3. MICHALOVÁ, Zdeňka. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobíáš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
4. POKORNÁ, Věra. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-326-9.
5. ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č.121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

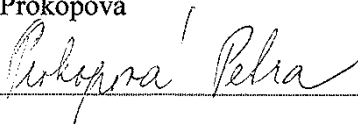
Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 15. 4. 2010

Petra Prokopová



Poděkování

Děkuji vedoucí své bakalářské práce paní Mgr. Pavlíně Housové za odborné vedení, ochotu, trpělivost a cenné připomínky. V neposlední řadě děkuji též rodině za velkou podporu během celého mého studia.

Název bakalářské práce: Práce s dětmi se specifickými poruchami učení

Název bakalářské práce: Work with Children with Specific Learning Disorders

Název bakalářské práce: Die Arbeit mit den Kindern mit spezifischen Lernstörungen

Jméno a příjmení autora: Petra Prokopová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2009/2010

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Pavlína Housová

Resumé:

Bakalářská práce „*Práce s dětmi se specifickými poruchami učení*“ se zabývala základní problematikou specifických poruch učení. Teoretická část byla zaměřena na historii specifických poruch učení jak u nás tak i ve světě. Podrobně jsme se snažili vysvětlit, které druhy specifických poruch učení sem patří a jaké jsou jejich typické projevy u žáků. Zabývali jsme se technikami nápravy a základními technikami nácviku čtení. Závěr teoretické části patřil individuálnímu vzdělávacímu plánu pro tyto žáky. Praktická část měla formou dotazníku, rozhovoru a studiem spisové dokumentace zjistit stanovené předpoklady. Cílem této práce bylo na 2. stupni základní školy zmapovat, jak pedagogové k této problematice přistupují, prověřit jejich připravenost, metody práce a jejich využití při běžných hodinách. Dále nás zajímala otázka efektivnosti reedukace, souvislost mezi nápravou a domácí přípravou těchto žáků. Našeho zjišťování se celkem zúčastnily čtyři základní školy, 71 pedagogů, 42 žáků s diagnostikovanou poruchou učení a 9 pedagogů, kteří na těchto školách vedou nápravu specifických poruch učení.

Klíčová slova:

specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, sluchová percepce, zraková percepce, pravo-levá a prostorová orientace, koncentrace pozornosti, paměť, individuální vzdělávací plán, reedukace.

Résumé:

The bachelor paper called „*Work with Children with Specific Learning Disorders*” deals with problems of specific learning disabilities. The theoretical part is dedicated to history of specific learning disabilities in the Czech Republic as well as other countries. We define different kinds of specific learning disabilities and describe typical symptoms. We involve several correction techniques as well as basic reading practice. In conclusion, we focus on individual educational plan for these pupils. The practical part includes questionnaires, interviews, studying documentations, which leads us to recognition of our expectations. We have monitored primary school teachers` work, i.e. their attitude, awareness, methods, and practice. We have been interested in effectiveness of reeducation – a relation between reparation and home preparation of these pupils. We worked with four primary schools, 71 pedagogues, 42 pupils (with diagnosed learning disabilities) and 9 teachers who have worked on reparation of specific learning disabilities at the schools.

Keywords:

specific learning disabilities, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, auditory perception, visual perception, right-left and spatial orientation, attention concentration, memory, individual educational plan, reeducation.

Zusammenfassung:

Die Bachelorarbeit „*Die Arbeit mit den Kindern mit spezifischen Lernstörungen*“ beschäftigte sich mit der grundlegenden Problematik der spezifischen Lernstörungen. Im theoretischen Teil richteten wir uns an die Geschichte der spezifischen Lernstörungen sowohl in Tschechien als auch in der Welt. Wir erklärten, welche spezifischen Lernstörungen es gibt und wie sie sich bei Schülern auswirken. Wir beschäftigten uns mit den Abbaumaßnahmen und den Grundtechniken, wie das Lesen eingeübt werden kann. Der Abschluss des theoretischen Teiles gehörte dem individuellen Lehrplan für solche Schüler. Der praktische Teil sollte in der Form eines Fragebogens, eines Interviews und des Studiums der Dokumentation die bestimmten Voraussetzungen feststellen. Das Ziel dieser Arbeit war, die Bereitschaft und die Einstellung der Lehrer, ihre Arbeitsmethoden und deren Anwendung im Unterricht bei den Klassenstufen 6-9 festzustellen. Weiterhin interessierten uns die Effektivität der korrektiven Ausbildung und der Zusammenhang zwischen dem Abbau von Störungen und den Hausaufgaben. An unserer Untersuchung beteiligten sich vier Grundschulen, 71 Lehrkräfte, 42 Schüler mit einer diagnostizierten Lernstörung und 9 Lehrer, die an diesen Schulen für den Abbau von den spezifischen Lernstörungen sorgen.

Schlüsselwörter:

spezifische Lernstörungen, Lese - Rechtschreibstörung, die Rechenstörung, Hör- und Sehempfindungen, die Links-rechts und Raumorientierung, Konzentration und Aufmerksamkeit, das Gedächtnis, individueller Lehrplan, korrektive Ausbildung.

OBSAH

1 Úvod.....	12
2 TEORETICKÁ ČÁST	14
2.1 Pohled do historie specifických poruch učení.....	14
2.2 Česká historie	15
2.3 Specifické poruchy učení	17
2.4 Výskyt specifických poruch učení	19
2.5 Druhy specifických poruch učení.....	19
2.5.1 Dyslexie	19
2.5.2 Dysortografie.....	21
2.5.3 Dysgrafie	23
2.5.4 Dyskalkulie	24
2.5.5 Dyspraxie	25
2.5.6 Dysmuzie	25
2.5.7 Dyspinxie	26
2.6 Techniky nápravy specifických poruch učení.....	26
2.6.1 Rozvoj poznávacích funkcí.....	26
2.6.2 Techniky nácviku čtení	29
2.7 Individuální vzdělávací plán	32
3 PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
3.1 Cíl praktické části.....	34
3.1.1 Stanovení předpokladů.....	34
3.2 Použité metody.....	34

3.3 Popis zkoumaného vzorku	35
3.4 Průběh průzkumu	35
3.5 Výsledky a jejich interpretace	36
3.6 Shrnutí výsledků praktické části	57
4 Závěr.....	59
5 Navrhovaná opatření	60
6 Seznam použitých informačních zdrojů	62
7 Seznam příloh	63

Seznam zkratek:

ADD – porucha pozornosti s hypoaktivitou

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

LMD – lehká mozková dysfunkce

PC - počítač

PPP – pedagogicko psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SPU – specifické poruchy učení

USA – Spojené státy americké

1 Úvod

Výběr tématu bakalářské práce, zabývající se problematikou specifických poruch učení, nebyl náhodný. Důvodů pro výběr tohoto tématu bylo hned několik. Pět let jsem pracovala jako učitelka a vychovatelka na 2. stupni základní školy. Do náplně mé práce byla zařazena i reedukace specifických poruch učení. Nejednou jsem se setkala z nezájmem pedagogů, ale i rodičů o daný problém. Dalším důvodem výběru tohoto tématu byla má mladší dcera, které byla v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikovaná specifická porucha učení – dyslexie. Na konci školního roku 2008/2009 jsem dostala výpověď pro nekvalifikovanost a v současné době pracuji na Městském úřadu v Rumburku jako kurátorka pro dospělé.

Cílem bakalářské práce bude zjistit jestli pedagogové s dětmi se specifickými poruchami učení pracují vhodnými způsoby dle pokynů poradenského zařízení a následně zjistit jestli efektivnost nápravy na 2. stupni základní školy klesá v důsledku nedostačující domácí přípravy. Cíle chceme dosáhnout rozbořením dotazníku, který zmapuje připravenost a přístup pedagogů k danému tématu. Studiem spisové dokumentace žáků s diagnostikovanou poruchou učení, rozhovorem s pedagogy, kteří vedou reedukaci a rozhovorem se žáky se specifickou poruchou učení.

Podezření na specifickou poruchu učení bychom měli vznést vždy, když učení v určité oblasti nebo aktivita či soustředění vybočují z toho, jak se děti příslušného věku učí obvykle. Odbornou diagnózu lze v těchto případech stanovit na základě psychologicko-pedagogického rozboru. Účinná pomoc vyžaduje především porozumět problému, chápat specifické obtíže dítěte. Proto je nezbytně nutná alespoň částečná znalost teorie. Z ní vycházejí obecně platné přístupy k žákům, které lze aplikovat též u jedinců běžné populace. Teorie je východiskem pro utváření optimálních metod práce. Každé dítě je jiné, liší se příčiny poruchy, osobnostní charakteristiky a rodinné zázemí, které ovlivňuje aktuální výkon dítěte. Proto žádná z metod nemůže být univerzálně použitelná pro všechny jedince se specifickými poruchami učení. Při výběru metod musíme vždy vycházet z diagnostiky. Nejvhodnější instituce pro diagnostiku jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Na diagnostice by se měl podílet tým odborníků různých profesí, minimálně speciální pedagog a psycholog. Každý přispívá speciální přípravou a zaměřením k poznání odlišných oblastí. Při vyhodnocení výsledků se přihlíží k diagnostice učitele, neboť ta přináší poznatky z odlišného prostředí a okruhu aktivit.

Součástí diagnostiky jsou vyšetření rozumových schopností, řeči, percepce zrakové i sluchové, laterality, vyšetření čtení a psaní, popř. dalších oblastí dle potřeby, jako je vnímání a reprodukce rytmu, pravo-levá a prostorová orientace nebo motorika. Ke stanovení diagnózy jsou nutné údaje o rodinné a osobní anamnéze, zdravotním stavu dítěte, školní anamnéze, vztahu dítěte ke škole.

„Náš školský systém s těmito dětmi počítá již dlouhá léta a umožňuje učitelům specifické přístupy k jejich vzdělávacím potřebám. Děti mohou navštěvovat specializované třídy nebo zůstávají ve své kmenové třídě a k jejich optimálnímu vzdělávání je vytvořen individuální vzdělávací plán. Je pro ně určena specifická náprava ve škole nebo v poradně, v případě potřeby i terapie. Dítěti trpícímu specifickou poruchou učení je třeba vytvářet takové podmínky, aby bylo schopné podávat výkony srovnatelné s výkony vrstevníků. Na jedné straně jde o určité „úlevy“, ale ve skutečnosti jde o přizpůsobení prostředí předpokladům dítěte. Dítě může provádět mechanické výpočty na kalkulačce, písemné práce píše na počítači, čte knihy, které jsou uzpůsobené jeho čtenářským dovednostem. Na druhé straně jde o speciální pomoc, která má zlepšit aktuální stav dítěte. Cílem totiž není chránit dítě před běžným prostředím po celý život, ale umožňuje mu, aby dosahovalo co nejlepších výsledků s ohledem na své možnosti. Maximální důraz je proto třeba klást na pomoc dítěti, a ne na pouhé hledání vysvětlení, proč to či ono nejde. Tato pomoc musí být vždy konkrétní. Každá porucha představuje výzvu k intenzivnější práci. Celoživotní omlouvání k ničemu nevede.“ (Mertin, 2004, s. 32)

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Pohled do historie specifických poruch učení

Jak uvádí Michalová (2008, s. 22 - 23): „Historie specifických poruch učení začíná již ve starověku, kdy se objevují snahy k nacházení co nejefektivnějších metod pro zvládání trivia, tj. čtení, psaní a počítání. Před 450 lety se Erasmus Desiderius Rotterdamský (1567 – 1693) ve svém spise „O včasné a svobodné výchově dětí“ zmiňuje, že „existují opravdu žáci, jimž působí mnoho obtíží poznávání a spojování písmen a nijak nepostupují vpřed, ačkoliv chápou jiné věci.“ I J. A. Komenský ve „Velké didaktice“ nabádá učitele k používání přiměřených, nikoliv násilných metod při výuce čtení, jejichž podstatou bude vycházet z věku a schopností vyučovaného dítěte. Též John Lock doporučuje: „Ke čtení hochů nikdy neplísňte, jest lépe, trvá-li to o rok déle než se naučí číst, než aby tímto způsobem zanevřel na učení.“

Jak uvádí Michalová (2008, s. 23 – 26): „V 19. století následují výzkumy lékaře F. J. Galla (1758 – 1828) a jeho věčného kritika P. Flourence (1794 – 1867). Fyziolog Flourens kritikou Gallovy frenologie umožňuje vědecké zkoumání řečových funkcí v mozku.

Velký zlom ve výzkumu znamená objev center v lidském mozku, řídících naše mluvení po motorické stránce, lokalizovaných v čelním laloku levé mozkové hemisféry. Nesou název Brocova centra. Francouzský neurolog P. Broca (1861) zjistil, že ona centra při poškození zapříčiňují ztrátu schopnosti vyslovovat. Německý badatel O. Wernicke (1874) objevil opět po něm pojmenovaná Wernikova centra, ležící v těsné blízkosti center Brokových a odpovídajících za porozumění mluvené řeči a její obsahovou stránku. V 80. letech 19. století německý internista Adolf Kussmaul hovořil o svých pacientech, kteří následkem poškození mozku ztratili schopnost číst, jako o lidech trpících „slovní slepotou“ (rok 1877). Na podobném principu objasňoval i obdobný pojem „slovní hluchota“ – ztráta schopnosti sluchově vnímat.

O 19 let později, tedy roku 1896, oční lékař Pringle Morgan popsal případ čtrnáctiletého chlapce, který se při nesporně vysoké inteligenci nebyl schopen naučit číst. Jeho handicap označil jako „vrozenou slovní slepotu“.

Termín dyslexie pro zvláštní formu slovní slepoty použil Rudolf Berlin, německý neurolog ze Stuttgartu, a to v roce 1887.

Významným odborníkem v oblasti bádání dyslexií je beze sporu americký neurolog a psychiatr Samuel Torrey Orton (1879 – 1948). Známá je především jeho teorie vztahu vývojových poruch čtení k nejasně vyjádřené dominanci jedné mozkové hemisféry nad druhou, k níž dospěl mj. i na základě zkušenosti s neúspěchy globální metody čtení, v té době v USA obecně užívané. Svou teorii formuloval v roce 1937. Tvrdil, že pokud nedochází v mozkové činnosti člověka k převaze jedné hemisféry nad druhou či pokud dojde ke křížení jejich funkcí, výsledkem je přítomnost poruchy učení.

Zhruba od 40. let začaly vznikat pochybnosti o obecné platnosti Ortonovy teorie. Důvodem bylo zjištění, že chyby ve vnímání písmen jím popsané neplatí pouze pro dyslektiky. Obdobná chybovost se vyskytovala běžně u dětí věkově (a tudíž i vývojově) mladších. V rámci pouhého fyziologického dozrávání u nich chyby vymizely bez jakýchkoliv intervenčních zásahů – na rozdíl od dyslektiků. To nic nemění na skutečnosti, že spolupracovníci a žáci Ortona založili společnost nesoucí jeho jméno a zabývající se problematikou dyslexie. Sdružuje odborníky nejen v USA, ale i z ostatních zemí světa. Její činnost je zaměřena na tvorbu významných projektů v dané problematice, na osvětu, praktické vyučování získaných poznatků a na publikační činnosti.

Vlastní termín specifických poruch učení byl v moderní době uveden do odborné literatury Samuelem Kirkem roku 1962. Oprostil se od dosud pouze používaného termínu dyslexie, mozkové či neurotické postižení. Tento termín mnohem explicitněji umožňoval chápat vzdělávací opoždění na základě psychologických handicapů způsobených např. mozkovou dysfunkcí nebo emočními poruchami.

Ve světě existuje kromě Ortonovy společnosti i další řada organizací zabývajících se dyslektickou problematikou. Například Mezinárodní akademie pro výzkum poruch učení (IARLD), Hungaria Reading Association (HunRa) či International fading Association, British Dyslexia Association, Adult Dyslexia Organization.“

2.2 Česká historie

Jak uvádí Michalová (2008, s. 26 - 27): „Na dřívějším území našeho státu se problematikou dyslexie zabýval jako první profesor Antonín Heveroch. Publikoval článek pod názvem „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti a psáti při znamenité paměti“, ve kterém popsal případ jedenáctiletého děvčátka, které přes velice dobrou paměť a relativně dobré výsledky v matematice nebylo schopno se naučit číst a psát. Pravdou je, že při čtení onoho článku mnohého zasvěceného čtenáře může napadnout, zda ona dívka

netrpěla mentální retardací přesto, že Heveroch hovoří o její přiměřené inteligenci. Z pohledu historického se však jedná o první zmínku o SPU u nás. Ovšem první vědecký pohled na problematiku SPU u nás zveřejnil Otokar Chlup.

Na počátku 60. let 20. století (v roce 1952) byl v dětském domově v Herálci vyšetřen a diagnostikován v souvislosti s dyslexií žák 4. třídy. Zhruba o jedenáct let později, v roce 1963 další vyšetření této poruchy byla realizována již v Dětské psychiatrické léčebně nejprve v Havlíčkově Brodě, následně byla péče přemístěna do stejného zařízení v Dolních Počernicích pod vedením Otokara Kučery a Zdeňka Langmaiera. S tím souvisela i opatření praktického rázu s dopadem do oblasti výuky:

- V roce 1962 byla otevřena první dyslektická třída v Brně. Zásahu o její zřízení měl MUDr. Vrzal, psychologka Kloubková a pedagožka Reinerová.
- V roce 1964 vznikla specializovaná třída pro žáky s dyslexií při psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích v Praze. Byly sem přijímány děti s velmi těžkými poruchami čtení, které zažily školní neúspěch a objevily se u nich neurotické obtíže včetně nápadností v chování. Po podrobném vyšetření těchto dětí se většinou zjistilo, že prvotní příčina jejich problému spočívá v dyslexii.

To dalo podnět ke vzniku sedmi specializovaných tříd v Praze ve školním roce 1967/68 pro žáky s poruchami čtení. Pedagogové postupně propracovali speciální metody a formy práce pro děti s tímto handicapem, záslužná a obětavá práce na poli vytvoření speciálních metodik a forem práce s dětmi s SPU je spojena především se jmény Hany Tymichové a Olgy Balšíkové.

Na základě experimentu s prvními specializovanými třídami 20. 2. 1972 vyšly ve Věstníku MŠMT Směrnice pro zřizování specializovaných tříd pro děti se specifickou poruchou čtení a psaní a pro děti s poruchou školní přizpůsobivosti.

V Karlových Varech byl pod vedením již jmenované Hany Tymichové zřízen 1. – 5. ročník Základní školy pro dyslektiky.

Za klasika v péči o děti s SPU je považován právem profesor Zdeněk Matějček. Zabýval se danou problematikou více než 35 let, vydal řadu monografií, vědeckých pojednání a odborných publikací, stál u zrodu Dyslektické společnosti v České republice.“

2.3 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou poruchy způsobující problémy v rámci vzdělávacího procesu, kdy postižení projevují nedostatečně rozvinuté schopnosti, což jim způsobuje výukové obtíže. Specifické poruchy učení nejsou způsobeny poruchami vývoje, zrakovými, sluchovými, motorickým nebo jiným zdravotním postižením, ani přímo způsobeny prostředím s nedostatečnými podněty. Přesný původ vzniků těchto poruch učení není dosud znám. Předpokládá se, že existuje dědičný sklon k rozvoji těchto poruch (přibližně u 40 % dětí postižených rodičů), a že tyto poruchy jsou způsobeny mj. odchylnou organizací aktivit mozku a dominancí hemisfér, která není typická. Specifické poruchy učení jsou nejčastěji vztahovány k dysfunkci části mozku nebo jeho drobného poškození, určitý vliv je přikládán i nepříznivým vlivům prostředí – zejména emocionálnímu klimatu v rodině a vztahu rodičů ke škole. Specifické poruchy učení se projevují u dětí napříč celým spektrem rozložení inteligenčního kvocientu, tedy jak u dětí nadprůměrně, tak i podprůměrně inteligentních. Starší výzkumy, realizované převážně lékaři, také zkoumaly vznik specifických poruch učení jako reakci na organické poškození mozku (např. v důsledku úrazu hlavy) a centrální nervové soustavy. Souvislost se však nepodařilo prokázat. (Seznam Encyklopedie, 2009)

Jestliže je u dítěte na základní škole konstatována porucha učení, bývá to v prvé řadě úleva pro všechny zúčastněné. Diagnóza totiž sděluje, že se nejedná ani o nedostatek inteligence, přemíru lenosti či lajdáctví, ani o následek nedostatečné odborné kompetence či zájmu rodičů nebo učitelů. Současně však stanovením diagnózy začíná tvrdá a vlastně nikdy nekončící práce školy, rodičů, odborníků i samotného dítěte na zlepšení nedostatečných dovedností. Pouhé přidělení diagnózy ještě žádnou poruchu neodstranilo.

Jak uvádí Michalová (2004, s. 14): „Dyslektické potíže se v plném rozsahu začnou projevovat teprve v období docházky do základní školy v souladu s kladením nároků na specifické schopnosti dítěte pro čtení, pravopis, psaní a počítání. Poruchy se projevují nedokonalou schopností vnímat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Nejsou ani primárně spojeny se smyslovým handicapem jedince a se snížením nebo opožděním rozumového vývoje. Právě proto označujeme tyto poruchy jako specifické – z důvodu jejich odlišení od poruch nespecifických, způsobených například smyslovým handicapem či celkovým opožděným vývojem intelektových schopností, častou absencí dítěte ve škole z důvodu nemoci, záškoláctví apod.“

U dětí se specifickými poruchami učení se bohužel mohou projevovat sociální a emoční problémy. Zhoršení sociálních schopností může představovat formu poruchy chování. Zvláštnosti v chování, které vznikají jako následek poruch učení, jsou nejčastěji podmíněny pocitem méněcennosti, snahou zakrýt obtíže, upozornit na sebe (vykřikování, nevhodná slova, smích). Ovlivňují celou osobnost dítěte a promítají se i do způsobu života v rodině. Porucha se tak stává břemenem, které ve své reálné podobě zatěžuje rodiče, dítě i učitele. (Malimánková, 2007, s. 20)

Definice, kterou roku 1976 vydal Úřad pro výchovu v USA byla uvedena následujícím způsobem: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy, jako je např. narušené vnímání, mozkové poškození, LMD, dyslexie, vývojová dysfázie atd. Následující definice z roku 1980 je formulována skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu v USA společně s odborníky z Ortonovy společnosti. „Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná výuka nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Michalová, 2004, s. 15)

Pod termínem specifické poruchy učení spadají tyto pojmy:

- **dyslexie,**
- **dysortografie,**
- **dysgrafie,**
- **dyskalkulie,**
- **dyspraxie,**
- **dysmuzie,**
- **dyspinxie.**

2.4 Výskyt specifických poruch učení

Ministerstvo školství předpokládá, že ve školní třídě je průměrně 3 – 4 % dětí s určitou formou specifické poruchy učení. Pedagogové však uvádějí, že takových dětí může být až 20 %, protože ne všechny děti mají při své poruše stejné projevy a obtíže. Asi 2 % dětí má v rámci vzdělávacího procesu výrazné problémy se zvládáním čtení, psaní nebo počítání, a to nejčastěji v důsledku dysfunkce určité oblasti mozku. Specifické poruchy učení způsobují obtíže v prostředí školy a vzdělávacího zařízení, ale i v sociokulturním prostředí a profesionálním uplatnění. Tyto poruchy učení mají vliv na formování osobnosti dítěte, které často trpí pocity méněcennosti a neurotickými příznaky, mezi které mj. patří poruchy spánku nebo nechutenství. Psychosociální postavení dítěte je ovlivňováno reakcemi zdatnějších spolužáků, učitele a přístupem rodičů k „neúspěchu“ dítěte. Děti se nejčastěji obávají odmítnutí rodičů, což vede ke vzniku úzkostí. (Seznam Encyklopedie, 2009)

Jak uvádí Česká školní inspekce je třeba si uvědomit, že oblast diagnostiky těchto poruch a následná péče o děti se specifickými poruchami učení je vysoce odborná činnost, kterou může hodnotit zase jenom odborník. Podstatně lepší situace je v těch školách, kde jsou zapálení učitelé a jsou vzděláni v oblasti speciální pedagogiky. (Švancar, 2006, s. 9)

„Ukazuje se, že podstatnou roli hrají pedagogové a jejich znalost problematiky specifických poruch učení. Ti, kteří jsou seznámeni s poruchami učení a kteří je současně akceptují, jsou s to hledat účinné a přitom organizačně jednoduché úpravy. Učitel, který není s problematikou seznámen, ani nemá představu, jak by mohl studentovi s poruchami učení vyjít vstříc bez toho, že by se radikálně změnil obsah studia. Žáci s poruchami učení nevyžadují rozsáhlé stavební úpravy, nákladné kompenzační pomůcky. Potřebují spíše učitelské pochopení a více času na osvojení potřebných znalostí, vědomostí i dovedností. I tito jedinci představují potenciál, který bychom neměli ztrácet.“ (Mertin, 2004)

2.5 Druhy specifických poruch učení

2.5.1 Dyslexie

Mezi nejčastěji se vyskytující specifické poruchy učení patří dyslexie. Jedná se o poruchu schopnosti naučit se číst běžnými metodami a porozumět čtenému textu, přestože inteligence takového dítěte není snížena. Děti (a také dospělí) nejsou schopni číst dlouhé texty a pochopit jejich smysl, ačkoliv znají písmena. Tyto děti mají potom

problémy i např. při přijímacích testech na střední školy, kde se vyžaduje práce s textem. Při dřívějších výzkumech se předpokládalo, že obtíže při učení čtení u dyslektických dětí jsou způsobovány poruchami vidění nebo nedostatečně vyvinutým zrakem. Obtíže se zvládnutím čtení má v začátcích školní docházky poměrně velká skupina dětí, ne ve všech případech se zde ale jedná o specifickou poruchu učení. (Seznam Encyklopedie, 2009)

Jak uvádí Edelsberger aj. (1984, s. 98): „Dyslexie z latinského *legere* = sbírat, číst. Dyslexie byla určena touto definicí dohodnutou v roce 1968 Světovou neurologickou federací. „Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se obtížemi při učení čtení běžným výukovým postupem, přiměřeným inteligenci a sociokulturní příležitosti. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech.“ Nejčastější synonyma: *legastenie*, *bradylexie*, slovní slepota, vývojová porucha čtení aj. U nás byla poprvé popsána v r. 1904 A. Heverochem. Na rozdíl od alexie jde o defekt vývojový, nikoli získaný. Etiologicky se na dyslexii nejčastěji podílejí lehká mozková dysfunkce. U postižených bývají drobné poruchy motoriky, řeči a vnímání (menší obratnost, specifické poruchy řeči, opožděný vývoj řeči, motoriky atd.). Je narušena schopnost analýzy a syntézy, chápání prostorových a časových vztahů (poznávání směru, časová posloupnost, rytmus apod.). V psychologickém nálezu bývá nápadná diskrepance ve výkonech verbálních a performačních, nerovnoměrný vývoj jednotlivých schopností.“

Jak uvádí Michalová (2004, s. 16): „Samotnému termínu dyslexie je v literatuře užíváno ve dvou významech:

- 1) V širším slova smyslu znamená označení celého komplexu specifických vývojových poruch učení z důvodu jejich častého společného výskytu u jedince, užívá se tedy jako pojem obecný. V současnosti je hojně užívaný termín specifické vývojové poruchy učení či krátce specifické poruchy učení.
- 2) V užším slova smyslu odlišuje tento termín poruchu čtení od ostatních poruch psaní a pravopisu. Označuje tedy jeden z druhů specifických poruch učení. Také u nás často užívaný termín „dyslektik“ označuje v širším slova smyslu jakéhokoliv žáka se specifickou poruchou jak čtení, tak psaní, pravopisu, atd. S tímto označením se setkáváme především v běžné praxi pro rychlé a snadné dorozumění mezi odborníky.“

Typické dyslektické projevy:

- obtížné rozlišování tvaru písmen,
- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky,
- obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen,
- nerozlišování hlásek zvukově si blízkých,
- obtíže v měkčení,
- nedodržování správného pořadí písmen ve slabice, či slově tzv. inverze,
- přídavky písmen, slabik, slov,
- vynechávání písmen, slabik ve slovech,
- domýšlení si koncovky slova dle jeho správně přečteného začátku,
- nedodržování délek samohlásek,
- neschopnost čtení s intonací,
- nesprávné čtení předložkových vazeb,
- nepochopení obsahu čteného textu,
- dvojí čtení: žák čte nejprve slovo, slabiku či jeho část šeptem pro sebe, pak teprve vyslovuje nahlas. (Michalová, 2004, s. 17)

2.5.2 Dysortografie

Jak uvádí Edelsberger aj. (1984, s. 100): „Dysortografie z řeckého orthos = správný, grafó = píše. Asi v 95 % se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Pro dysortografii platí stejná definice jako pro dyslexii, jen s tím rozdílem, že jde o poruchu v pravopisu. Postižena je hlavně schopnost sluchové analýzy, fonematický sluch a percepce sluchová vůbec. Vada bývá často provázena specifickou vadou řeči, tj. neobratností artikulační a asimilací specifickou.“

Dle Michalové (2004, s. 18 - 19): „Navenek se tedy u žáků projevuje narušenou schopností osvojovat si pravopis jazyka přes přiměřenou inteligenci a běžné výukové vedení, které se jim dostává. Typická je např. neschopnost dodržet pořadí písmen při psaní ve slově, nedostatky v měkčení, v nesprávném dodržování délek samohlásek, neschopnost aplikovat i dobře naučená gramatická pravidla do písemné podoby. Chybí cit pro jazyk, jehož důsledkem je snížená schopnost např. skloňovat a časovat příslušné druhy slov. Jak vyplývá z výše uvedeného, v žádném případě porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, ale dotýká se pouze tzv. specifických dysortografických projevů. Podkladem často bývá nedostatečně rozvinutá oblast sluchové percepce (sluchová paměť, analýza, syntéza,

audiomotorická koordinace, případně i fonetický sluch). Dysortografie se také může rozvinout na bázi poruchy dynamiky duševních procesů: na podkladě hyperaktivity, případně hypoaktivity je negativně ovlivněn průběh procesu psaní, žák se snadno unaví a není schopen správně aplikovat třeba i dobře naučené gramatické učivo do písemné podoby. Je nutné si dále uvědomit, že s věkem dítěte se mění obraz poruchy v jeho výkonnosti. Zhruba do třetí třídy se objevují klasické dysortografické chyby včetně záměn tvarů písmen, inverzí, různých zkomolenin slov. Postupně je těchto chyb méně, ovšem dítě i ve vyšší třídě potřebuje na správné napsání více času než žák bez poruchy. Pokud je při písemném projevu vyvíjen tlak na zvýšení rychlosti, je typickým jevem, že se i u staršího žáka dysortografické chyby objeví znovu. Přibudou – obzvláště u dětí zároveň i s dysgrafií – chyby pravopisné, a to i v jevech, které dítě bezpečně ústně ovládá. Proto všichni odborníci doporučují poskytovat žákovi s dysortografií větší časový prostor pro vypracování písemností, nestresovat ho časovými limity a upřednostňovat v jeho případě ústní zkoušení.“

Specifické chyby dysortografického charakteru:

- grafické záměny zvukově podobných hlásek (b-d, z-s, h-ch),
- obtížná vybavenost naučeného tvaru písmene v písemné podobě, snížená schopnost spojení psané a slyšené podoby hlásky,
- záměny tvarově podobných písmen v písemné podobě,
- chyby z artikulační neobratnosti,
- chyby v měkčení na akustickém podkladě,
- chyby v důsledku sykavkových asimilací,
- neschopnost dodržovat pořadí písmen, slabik ve slově, inverze,
- přidávání nepatřících písmen a slabik do slov,
- neschopnost dodržování délek samohlásek,
- neschopnost rozlišovat hranice slov ve větě,
- problémy ve slabikách a slovech se slabikotvorným r, l. (Michalová, 2004, s.19)

2.5.3 Dysgrafie

Jak uvádí Edelsberger aj. (1984, s. 97): „Dysgrafie z řeckého grafein = psát. Postižený nedovede napodobit tvary písmen, nezapamatuje si je, zaměňuje je, zrcadlově obrací. Jde tedy vlastně o obdobu dyslexie. Písmo je těžkopádné, neobratné, neuspořádané, často až nečitelné. Etiologicky se na dysgrafii podílejí nejčastěji lehké mozkové dysfunkce. Dysgrafie může být však i následkem precvičovaného leváctví. Sdružuje se často s dysortografií a dyslexií. Grafické potíže mohou být příčinou obtíží dysortografických.“

Dle Michalové (2004, s. 20): „Dysortografie je specifickou poruchou psaní, čili grafického projevu jako takového. Samotný proces psaní vyčerpává dysgrafikovu kapacitu koncentrace pozornosti tak, že již není schopen se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Převaha obtíží je v narušení úrovně jemné motoriky. Písmo těchto dětí bývá neupravené, kostrbaté, hůře čitelné až nečitelné, nepamatují si dlouho tvary písmen, zaměňují je, vlastní proces psaní je neúnosně pomalý vzhledem k fyzickému věku dítěte, neobratný a těžkopádný. Základní zásadou práce s dysgrafikem je umožnit mu snížit vliv psaní na učení a vyjádření znalostí. Proto se snažme pozměnit zadání úkolů a našich nároků na studenta tak, aby byly v souladu s jeho potřebami pro učení.“

Znaky dysgrafie, které jsou pro učitele důkazem, že obtíže jedinců i staršího věku jsou právě dysgrafického charakteru:

- obecně nečitelné písmo, a to i přes dostatečný čas a pozornost věnovaný danému úkolu,
- tendence k směšování psacího a tiskacího písma, nepravidelná velikost, rozličnost tvarů, nerovnost linií, nerovnoměrný sklon, častá neschopnost dodržet psaní na řádku,
- nedopsaná slova či písmena, vynechání slov v souvislém textu,
- nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k řádkům a okrajům,
- nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny,
- často atypický úchop psacího náčiní či křečovitý úchop prstů ve špetce s prolomeným ukazovákem přesto, že ruka se nám jeví celkově uvolněně,
- zvláštní držení těla při psaní,
- diktování si polohlasem sledu písmen, bedlivé pozorování vlastní písíci ruky,
- výrazně pomalé tempo práce, neskonale úsilí při veškerém písemném projevu,

- obsah napsaného v časové tísní velice často na žádném stupni školního vzdělávání nekoordinuje se skutečnými žákovými či studentovými jazykovými dovednostmi a schopnostmi. (Michalová, 2004, s. 20)

2.5.4 Dyskalkulie

Jak uvádí Edelsberger aj. (1984, s. 97): „Dyskalkulie z latinského calculus = kamínek, počet. Dyskalkulie je porucha matematických funkcí, projevující se výrazným deficitem matematického faktoru v poměru k ostatním faktorům struktury rozumových schopností nebo výraznou dysproporcionalitou jednotlivých subfaktorů v rámci matematického faktoru struktury rozumových schopností. Vyskytuje se převážně v rámci afázie. Vývojová dyskalkulie je strukturální porucha matematických schopností, která má svůj původ v genovém nebo perinatálními noxemi podmíněném narušení určitých částí mozku. Toto porušení však nemá za následek i porušení všeobecných rozumových schopností. Vyskytuje se nejčastěji v rámci syndromu lehké mozkové dysfunkce.“

Dle Michalové (2004, s.23). „Dyskalkulie je specifickou poruchou matematických schopností ve smyslu neschopnosti operovat s číselnými symboly. Příznaky dyskalkulie jsou velice pestré.“ Podle nich dělíme dyskalkulii do dalších typů:

- 1) *Praktognostická* – žák má narušenou matematickou schopnost manipulace s předměty konkrétními či nakreslenými a jejich přiřazování k symbolu čísla (paralelní přiřazování čísla k počtu a naopak, přidávání, ubírání, sestavování, odpočítávání na počítadle, apod.). Postižena může být i schopnost řadit předměty podle velikosti nebo rozpoznávat vztahy v dimenzi více – méně.
- 2) *Verbální* – u žáka vážne schopnost slovně označovat operační znaky, vážne pochopení matematické terminologie ve smyslu určování o ... více, o ... méně, ... krát více/méně, nezvládá slovně označovat matematické úkony, množství a počet prvků nebo i jen odpočítávat číselnou řadu, na slovní výzvu není žák schopen ukázat počet prstů, označit hodnotu napsaného čísla, apod.
- 3) *Lexická* – pro žáka je typická neschopnost číst matematické znaky a jejich kombinace, symboly, jako jsou číslice, vícemístná čísla s nulami (hlavně uprostřed), tvarově podobná čísla apod. Jedná se o obdobu dyslexie v oblasti čtení číslic a čísel.

- 4) *Grafická* – projevuje se narušenou schopností psát numerické znaky, žák se neumí vyrovnat s příslušným grafickým prostorem, mívá problémy v geometrii. Jedná se o obdobu dysgrafie, ovšem v oblasti matematiky.
- 5) *Operacionální* – žák nezvládá provádění matematických operací, operace zaměňuje, nahrazuje složitější jednoduššími, písemně řeší i velice lehké úkoly.
- 6) *Ideognostická* – jedná se o poruchu v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi, v chápání čísla jako pojmu, jedinec nedovede z paměti vypočítat příklady, které by vzhledem ke své inteligenci a dosaženému fyzickému i mentálnímu věku měl zvládnout zcela bez obtíží.

2.5.5 Dyspraxie

Jak uvádí Edelsberger aj. (1984, s. 101): „Dyspraxie z řeckého praxis = čin, jednání. Dyspraxie je vývojový nedostatek, částečné snížení naučné schopnosti vykonávat složité úkony. Dyspraxie vývojová je nejčastější příčinou vrozené dětské neobratnosti. Vzniká z perinatálního, prenatalního nebo raně postnatálního postižení parietálního laloku. Patří mezi takzvaná malá mozková postižení.“

2.5.6 Dysmuzie

Jak uvádí Edelsberger aj. (1984, s. 99): „Dysmuzie z řeckého múza = Múza, bohyně umění. Dysmuzie je nedostatek, vzácně ztráta smyslu pro hudbu po lézi spánkového laloku. Jde o nedostatek vývojový, který je různého stupně i různého druhu.“

Rozeznává se dysmuzie:

- 1) *IMPRESIVNÍ (receptivní)* – vyznačuje se nedostatkem schopností vstřípit si, zapamatovat a opět v paměti vybavovat hudební fráze popř. i celé melodie. Postižený slyší melodii, ale nepamatuje si ji ani se na ni nerozpomíná, i když by si pamatoval slova písně nebo rytmus. Tento nedostatek se někteří snaží překonávat tak, že si melodie znázorňují graficky nebo pohybově či jinak. Důsledkem impresivní dysmuzie je zamezená, popř. omezená činnost centrální složky i složky expresivní, což se tu projeví neschopností slyšenou melodii zazpívat nebo na jakémkoli hudebním nástroji reprodukovat. Při pokusu o zpěv zpívá postižený falešně, aniž to pozná.

- 2) *TOTÁLNÍ (centrální)* – znamená nedostatek hudebního smyslu vůbec. Postižený nemá pro hudbu porozumění, nechápe hudbu a nemá o ni zájem, proto si hudební melodie ani nevštlípí, ani si je nepamatuje, ani je nedovede reprodukovat.
- 3) *EXPRESÍVNÍ (motorická)* – se projevuje nedostatkem schopnosti vytvářet hybné vzorce zpívajících melodií, popř. vytvořené vzorce si pamatovat nebo pamatované reprodukovat. Postižený slyší melodii, pamatuje si jí, v paměti si melodii vybaví, ale vybavenou nedovede správně zazpívat. Zpívá falešně, ale pozná to.

Dle Michalové (2004, s. 24): „Dysmuzie je specifická porucha hudebních schopností, jedná se o narušení schopností vnímání a reprodukce hudby a rytmu. Relativně patří mezi častější specifické poruchy, nemá ale tak závažný dopad na výuku jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.“

2.5.7 Dyspinxie

Jak uvádí Michalová (2004, s. 24): „Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku.“

2.6 Techniky nápravy specifických poruch učení

2.6.1 Rozvoj poznávacích funkcí

➤ Sluchová percepce

Jak uvádí Zelinková (2006, s. 21): „Opožděný vývoj sluchové percepce se u jedinců s SPU vyskytuje nejčastěji. Projevuje se v oblasti zvuku neřečových i řečových (fonologický a fonemický sluch). V předškolním věku dítě postupně zvládá počítání slov ve větě, dělí slova na slabiky v písničkách i rozpočítadlech. Před nástupem do školy poznává první popř. poslední hlásky ve slově. Určí jsou-li slova stejná, či ne (solí x bolí). Poznává zda se slova rýmují. V prvním ročníku se postupně učí analyzovat slovo na hlásky a z hlásek slovo skládat. Později rozlišuje, kterou hláskou se slova liší (kůň – kůl). Z uvedeného je zřejmé, že nedostatečně rozvinutá sluchová percepce je příčinou nejen obtížného „skládání písmen“ ve čtení, ale především při zvládání hláskové stavby slov při psaní. Je jednou z hlavních příčin tzv. specifických dysortografických chyb při písemném projevu.“

Jak uvádí Pokorná (2002, s. 9): „Při nápravě vycházíme z diagnostických zjištění. Vybíráme cvičení, která jsou pro dítě účelná, protože odpovídají jeho úrovni rozvoje jednotlivých funkcí. Nepochvíváme tedy s dítětem to, co už umí, tedy cvičení, která by pro něho byla příliš jednoduchá, ani ta, která jsou pro něj příliš náročná. Začínáme těmi, kde dítě rozumí zadání, ale při plnění úkolu si není zcela jisté. Cvičení, která následují, jsou seřazena podle obtížnosti, tedy od nejsnadnějších po náročnější. Pokud zjistíme, že dítě některému pojmu nerozumí, máme dobrou příležitost výkladem obsahu slova obohatit jeho slovní zásobu.“

➤ **Zraková percepce**

Jak uvádí Zelinková (2006, s. 21): „Nedostatečný vývoj zrakové percepce není zrakovou vadou, kterou lze korigovat brýlemi. Obtíže se týkají chybné identifikace písmen (záměny, přesmyčky), nesprávného vedení očních pohybů zleva doprava (přesmykuje písmena, slabiky, vynecháváje). I na druhém stupni může přetrvávat nesprávné rozlišování podobných tvarů. Nepřesné rozlišení figura – pozadí vede k pomalé orientaci v textu, v učebnici.“

Jak uvádí Pokorná (2002, s. 13): „Rozlišování pozadí a figur nacvičujeme s dítětem na různém materiálu: Nakreslíme na papír tvary, které zastíníme čarami. Dítě má tvary obtáhnout prstem, obkreslit, nebo nakreslit na připravený čistý papír. Kreslíme tvary přes sebe, dítě je identifikuje a nakreslí do řady vedle sebe na čistý papír. Píšeme přes sebe i slova a dítě je identifikuje.“

➤ **Pravo-levá a prostorová orientace**

Jak uvádí Zelinková (2006, s. 21): „Schopnost orientovat se souvisí částečně se zrakovou percepcí. Neznamená pouze poznávání pravé a levé strany, ale vnímání prostoru vůbec. Z její nedostatečnosti vyplývají problémy při orientaci ve školní budově (nemůže najít jazykovou učebnu), v pracovním prostoru (na lavici, doma), v sešitě, v knize.“

Jak uvádí Pokorná (2002, s. 16): „Prostorovou orientaci můžeme nacvičovat pomocí různých konstruktivních her. Dítěti ukazujeme obrázky a ptáme se, co je nahoře, dole, vpravo, uprostřed, vpředu, vzadu apod. Ptáme se na vztahy mezi předměty na obrázku. Na vzájemné umístění předmětů apod.“

➤ **Koncentrace pozornosti**

Jak uvádí Zelinková (2006, s. 23-24): „Dítě se specifickou poruchou učení a chování trpí velmi často poruchami soustředění. Projevují se různými způsoby: Dlouho trvá, než se jedinec zkoncentruje, ale potom je schopen pracovat déle. Začíná pracovat jako ostatní, ale brzy je unavený, přestává plnit úkoly. Kombinace dvou výše uvedených obtíží, kdy dítěti nejen dlouho trvá, než začne pracovat, ale po krátkém čase přestává. Od poruchy koncentrace pozornosti je třeba odlišit obtíže jiné: Dítě nezačíná pracovat, protože neví jak, neví, co má dělat. Dítě se obává neúspěchu, mnohokrát pracovalo, ale vždy to skončilo špatně. Proto raději neudělá nic. Vlivem nedostatečné automatizace dílčích kroků je dítě příliš vyčerpané (zorientovat se na stránce, najít cvičení, najít sešit a odpovídající stránku, chápat pokyny učitele) chybí mu energie pro vlastní plnění úkolů.

Nedostatečné soustředění je tedy způsobeno poruchami koncentrace pozornosti nebo vnějšími příčinami popř. obojím. Dítě je může samo ovlivnit jen částečně a nelze ho tedy obviňovat z nezájmu, nedostatku snahy nebo z lenivosti. Vždyť právě obtíže v soustředění jsou často průvodním znakem poruch učení.“

Jak uvádí Pokorná (2002, s. 18): „Při všech cvičeních, kdy rozvíjíme vnímání sekvencí, cvičíme i koncentraci pozornosti. Koncentrace pozornosti je základním předpokladem učení s porozuměním. Cvičení, která jsou zaměřena na koncentraci pozornosti, vyžadují přesnost provádění úkolu. Proto by dítě mělo být k pečlivosti a přesnosti vybízeno, a pokud vidíme, že se jeho kvalita práce snižuje, raději cvičení přerušíme.“

➤ **Paměť**

Jak uvádí Zelinková (2006, s. 22): „Rozlišujeme paměť krátkodobou, pracovní a dlouhodobou. Pro uchování v paměti je velmi důležitý vstup, kterým informace přichází, a nepochybně též motivace. Je-li dítě přesvědčeno, že úkol je příliš obtížný, že ho nezvládne stejně jako mnohokrát před tím, rezignuje. Nevnímá soustředěně, a proto se žádná informace v paměti uložit nemůže. Protože si obtížně ukládá nové informace, nepamatuje si, co právě slyšelo. To může být jednou z příčin, proč nechce opakovat předříkávaná slova a věty. Spolu s nepřesným sluchovým vnímáním zapomene, co učitel vyslovil.“

Jak uvádí Pokorná (2002, s. 20): „Pokud chceme u dítěte paměť systematicky rozvíjet, neměli bychom vynechat žádnou modální oblast. Paměť zrakovou cvičíme

několikavteřinovým exponováním různých předmětů, obrázků, písmen, číslic apod., které pak dítě má popsat. Sluchovou paměť rozvíjíme pomocí říkadel, kde rytmus podporuje zapamatování krátkých básniček. Pro starší děti připravíme zajímavé výroky, přísloví apod., které se mají naučit nazpaměť. Důležité je, aby se s dítětem pracovalo systematicky. Kinestetickou paměť pomáhají rozvíjet sestavy cviků, taneční kroky a figury.“

2.6.2 Techniky nácviku čtení

Jak uvádí Pokorná (2002, s. 23): „Žádná metoda nepřinese výrazné zlepšení, pokud se nepoužívá delší dobu. Odložit jí jako neúčinnou po několika pokusech je krátkozraké. Předně ten, kdo s dítětem pravidelně cvičí, se sám musí naučit s technikou pracovat. Každé dítě vyžaduje jinou rychlost čtení, mnohé musí odstranit rozličné zlovyky při čtení, jako je vyrážení slabik, čtení nejdříve v duchu a pak teprve nahlas, překotné čtení s množstvím chyb a nepřesností, domýšlení slov apod. Teprve tehdy, když se naučíme s dítětem v klidu a soustředění pracovat, může být terapie účinná. V druhé fázi jde o to, aby se dovednost číst rozvinula. Proto se musíme připravit na to, že nácvik musí trvat při pravidelné práci alespoň tři až čtyři měsíce. Pak se však pravidelně dostavuje i výrazný úspěch.“

➤ Přípravné čtení

Přípravné čtení vychází z nutnosti motivovat žáka před vlastní samostatnou hlasitou četbou textu.

- Učitel (rodič) procvičuje se žákem tzv. nácvičná slova z textu: jsou to slova kvalitativně náročná, předem vypsána na tabuli.
- Následuje rozhovor o textu, domýšlíme např. dle nácvičných slov obsahovou stránku textu, rozvíjíme fantazii.
- Další fází je čtení textu učitelem, dítě zároveň sleduje text v otevřené knize.
- Pak teprve čte dítě samo. (Michalová, 2004, s. 54)

➤ Párové čtení

Tímto způsobem lze dosáhnout mimořádných výsledků a navíc jím mohou dobře pracovat i nepedagogové. Další výhodou je, že pro tuto metodu je vhodný nejen povinný text, ale i text libovolně zvolený čtenářem, a to bez ohledu na jeho stylistickou náročnost, nevhodnou velikost písma, velké množství obtížných slov apod. Je dobré když terapeut

obsah knihy zná a může tak připomenout či objasnit předchozí děj, případně se vrátit ke slovům, která by činila dítěti potíže.

1. fáze – simultánní čtení: Vedoucí i dítě čtou společně nahlas v těsné synchronizaci tak, aby dítě stačilo držet tempo. Všechna slova čte hlasitě, a vedoucí tak může korigovat jeho nedostatky. Při chybě se zastaví a taktně dítě navede na správné přečtení a porozumění.
2. fáze – nezávislé čtení: V průběhu první fáze vedoucí zjistí, že se dítěti čtení daří, nebo že se v textu objeví jednoduchá pasáž, kterou by zvládlo samo. Nechá je tedy číst samotné, bez podpory, pokud ovšem dítě signalizuje, že samostatně číst chce a pokud čte správně. Vedoucí se s dítětem dohodne na signalizaci (uchopení za ruku, ťuknutí do stolu, pohyb hlavou), kterou dítě naznačí, že si přeje číst samo. Vedoucí snaze vyhoví a nezapomíná dítě chválit nejen za správné čtení, ale i za iniciativu a aktivitu. (Michalová, 2004, s. 56)

➤ **Stínové čtení**

Tato metoda není tak známa, jak by si pro svoji účinnost zasloužovala. Terapeut (učitel, rodič) čte dle zásady „být o jedno slovo před žákem“. Žák částečně čte, částečně text opakuje po dospělém.

Výhody této metody:

- žák nevnímá tolik své případné kvalitativně nesprávné čtení,
- získá správné čtenářské návyky,
- získá dobrý rytmus při čtení. (Michalová, 2004, s. 56)

➤ **Čtení v duetu**

Nejvíce se používá ve škole. Spočívá v současném čtení učitele s dítětem, kdy učitel přizpůsobuje rychlost čtení aktuálním schopnostem čtenáře. Tuto metodu je vhodné uplatňovat při nesprávném zvládnutí intonace vět. Modifikací této metody je situace, kdy učitel vynechává snadná slova tak, že se odmlčí a nechá je přečíst žákem, naopak při čtení slov obtížných přidá na intenzitě hlasu.

Výhody této metody:

- jednoduchost a přístupnost pro žáky,
- rychle navozené zlepšení čtení v průběhu spolupráce terapeuta s dítětem působí na žáka velmi povzbudivě a vyvolává u něho pozitivní vazbu na čtení jako takové,

- narušuje se vnímání vlastního špatného čtení,
- snižuje se strach ze čtení jako z činnosti, v níž dítě nevyniká,
- při vlastním aktu čtení je zapojen nejen zrakový, ale i sluchový analyzátor. (Michalová, 2004, s. 57)

➤ **Poslouchání textu předčítaného rodičům**

Jedná se o nejznámější metodu používanou u všech věkových kategorií. Spočívá v tom, že dítě čte nahlas předem domluvený úsek textu, rodič u něj sedí, aktivně poslouchá a opravuje společně s ním špatně přečtená slova. Je nutné, aby dítěti objasnil neznámé pojmy. I u dětí, které sice mají dobrou techniku čtení, ale čteným slovům nerozumí, tato metoda porozumění rozvíjí. (Michalová, 2004, s. 57)

➤ **Metoda čtení pomocí čtecího okénka a šablonky**

Čtecí okénko využijeme při výrazných obtížích. S jeho pomocí omezujeme čtenářovy neúčelné oční pohyby po řádku a tím mu umožníme zaměřit se jen na tu část textu, kterou právě čte. Vedeme ho k tomu, aby si okénko posunoval po textu rychlostí, jež mu vyhovuje, a aby četl pouze to, co je z textu odkryté. Stejně jako s okénkem lze pracovat se záložkou, kterou starší děti používají raději.

Způsob použitý okénka a šablonek:

- Použitím šablonky nebo okénka naznačeným způsobem vedeme dítě k odstranění dvojího čtení, brzdíme je v případné rychlosti a zvýšené chybovosti, navykáme ho čtení tzv. „po samohlásku“. Postupně se učí číst na jeden záběr očí i skupinku slov.
- Průzorem žáka popoháníme při čtení, tlačíme ho dopředu, zabraňujeme neúčelným zpětným očním pohybům. Okénko či šablonka se vlastně posunuje za čtenými slovy a postupně je zakrývá.
- Průzor či jakákoliv záložka se využívá při trénování rozšiřování zrakového rozpětí, důležitého cvičení i u starších žáků. Při správném způsobu provádění těchto cvičení dochází ke snižování množství očních pohybů při čtení a k následnému urychlování čtení. Terapeut posunuje průzor či kartičku v předloze procvičovaných slov a to tak, že okryje jedno slovo, po chvíli ho kartičkou zakryje a v tomto krátkém časovém úseku, kdy byl tvar odkryt, se čtenář snaží jej přečíst, poté si zrakový vjem vybavit a z paměti čtené slovo vyslovit.

2.7 Individuální vzdělávací plán

Jak uvádí Mertin (1995, s. 10): „Péče o nejslabší členy společnosti poměrně dobře vystihuje úroveň společnosti. Tím jak se chováme k malým dětem, ke starým lidem, k postiženým jedincům, vysíláme signál o naší společnosti.“

V současné době roste snaha integrovat do tříd s běžným vyučovacím programem děti s nejrůznějšími zvláštními potřebami. Učitel, který má ve třídě takového žáka, pro něj musí vypracovat tzv. individuální vzdělávací plán stanovící specifické cíle vzdělávání tohoto dítěte a způsoby, jak zohledňovat jeho potřeby. Tento program určuje i metody pro vyučování a hodnocení, které budou v tomto případě použity. Při sestavování programu musí vyučující individuálně rozhodovat, kterou část učiva vynechá, které speciální pomůcky a cvičení bude používat, jaké tempo zvolí.

Jak uvádí Mertin (1995, s. 50): „Je v kompetenci ředitele školy, aby pro dítě se specifickými poruchami učení byl vypracován pro kterýkoli předmět příslušnými vyučujícími individuální výukový plán, který se může radikálně lišit od výuky v daném postupném ročníku, přitom však bude poskytovat dítěti v příslušných předmětech ucelené a dítětem zvládnutelné základy. Individuální plány mají charakter smlouvy mezi vedením školy, vyučujícími a rodiči dítěte, vypracovávají se krátce a rámcově v písemné formě. Výsledky se hodnotí slovně. Tento postup lze uplatnit na základní i na střední škole. Je nezbytné, aby všechna navrhovaná pedagogická opatření byla projednána s rodiči žáka a jejich souhlasný či nesouhlasný názor byl respektován.“

„Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

Individuální vzdělávací plán umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovy, bez stresujícího porovnávání se spolužáky. Není překážkou k dalšímu vzdělávání, ale pomůckou k lepšímu využití předpokladů. Má též hodnotu motivační. Nejsou ojedinělé případy, kdy dítě pracující bez stresu a porovnávání s vrstevníky dosahovalo mnohem lepších výsledků. Pozitivně působí též pocit, že mu učitel chce pomoci, dává šanci být lepší. Cílem není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.

Individuální plán umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků učebních osnov. Je východiskem plánované aktivity ve vztahu ke konkrétnímu integrovanému žákovi. Je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení. Nové údaje získané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle dosažených výsledků.

Do přípravy se zapojují i rodiče, kteří se tak stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte. Využívají tak svého práva ve vztahu k dítěti, ale též na sebe přebírají zodpovědnost.

Aktivní účast žáka mění jeho roli. Není pasivním objektem působení učitele a rodičů, ale přebírá odpovědnost za výsledky reedukace.“ (Zelinková 2001, s. 172)

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem praktické části této bakalářské práce je zjistit jakými způsoby pracují pedagogové s dětmi se specifickými poruchami učení na 2. stupni základních škol. Dále zjistit souvislosti mezi nápravou specifických poruch učení a pravidelnou domácí přípravou těchto žáků. Žáci se specifickými poruchami učení tvoří nejpočetnější skupinu z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na našich základních školách.

3.1.1 Stanovení předpokladů

1. Lze předpokládat, že 50 % pedagogů s dětmi se specifickými poruchami učení pracuje vhodnými způsoby dle pokynů poradenského zařízení.
2. Lze předpokládat, že efektivnost nápravy na 2. stupni základní školy klesá především v důsledku nedostačující domácí přípravy.

3.2 Použité metody

Abychom docílili co nejobjektivnějších informací, zvolíme si tři metody. Vzhledem ke skutečnosti, že informace budou sbírány v prostorách školy a jejich sběr se uskuteční během školní výuky, bude metoda volena tak, aby co nejméně narušovala školní výuku. Průzkum měl charakter dotazníkového šetření, rozhovoru a analýzy spisových dokumentů, byl zaměřen na učitele 2. stupně, žáky 2. stupně a pedagogy, kteří vedou reedukaci žáků se specifickými poruchami učení. Techniku rozhovoru jsme využili především u dětí při reedukaci poruch učení a u pedagogů, kteří reedukaci provádějí, učitelům jsme připravili otázky formou dotazníku. Dotazník nám měl sloužit ke zjištění připravenosti učitelů jak pracovat v běžných třídách s dětmi se specifickými poruchami učení. Rozhovor nám pomohl zjistit jak se žáci připravují nejen na reedukaci, ale i na každodenní vyučování.

3.3 Popis zkoumaného vzorku

Šetření bylo provedeno na čtyřech základních školách ve Šluknovském výběžku. Celkem se ho zúčastnilo 71 pedagogů z 82 dotázaných což je 87 %. Středisko nápravy na těchto školách vede celkem 9 pedagogů, kteří formou rozhovoru spolupracovali všichni. Celkem je na těchto školách 42 žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení, kteří průběžně poskytli rozhovor všichni. Šetření proběhlo v období od října 2009 do ledna 2010.

3.4 Průběh průzkumu

Na začátku průzkumu bylo písemně osloveno pět ředitelů 2. stupně základních škol ve Šluknovském výběžku. Čtyři z nich souhlasili, aby na jejich škole zjišťování proběhlo, pátý ředitel na e-mail nereagoval. Pro učitele byl vypracován dotazník, aby byl zjištěn první předpoklad bakalářské práce. Pro ověření druhého předpokladu byly vypracovány otázky, které jsme použili při rozhovoru s pedagogy, kteří na školách vedou reedukaci, a otázky pro rozhovor byly vypracovány i pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří navštěvují reedukaci ve vybraných školách. Během měsíce října 2009, bylo na školách provedeno zkoumání spisové dokumentace žáků s SPU. Na vybraných školách po poradě s výchovným poradcem a ředitelem, nebyl problém do spisové dokumentace nahlédnout a vybrat zde důležité informace pro náš průzkum. Z dokumentace jsme čerpali informace týkající se jména žáků, jejich rok narození a diagnostikovanou poruchu učení na kterou mají zvýšený normativ z pedagogicko-psychologické poradny. V měsíci listopadu 2009 byl do škol doručen dotazník pro učitele. Celkem bylo osloveno 82 pedagogů, ale dotazníků se po dvou týdnech vrátilo 71. Rozhovor se žáky s SPU a učiteli, kteří na základních školách vedou reedukaci, probíhal v měsíci prosinci 2009 a v měsíci lednu 2010. Rozhovor s 9 pedagogy proběhl po vyučování ve sborovně nebo jejich kabinetu. Tím jsme chtěli zabránit, aby žáci nebyli přítomni pokládání otázek, které se jich týkali. S učiteli byla velice dobrá spolupráce. Odpovídali na tři kladené otázky ano nebo ne, ale většina se jich o svých svěřencích rozhovořila více. Se žáky probíhal rozhovor během reedukace. Pedagogové nám umožnili rozhovor v soukromí ve vedlejší učebně. Žákům bylo položeno pět vypracovaných otázek. Bylo jim vysvětleno k čemu jejich odpovědi použijeme a že se nemusí bát, že se jejich odpovědi někdo ze školy nebo z rodiny dozví. Rozhovor probíhal v klidné atmosféře. Sice někteří žáci měli ze začátku menší

pochybnosti, ale po chvílce povídání s námi všichni komunikovali bez problémů. Žáky, které se nám nepodařilo během nápravy oslovit, jsme kontaktovali během vyučování po domluvě s ředitelem dané školy a rozhovor byl proveden v ředitelně školy, celkem se jednalo o 8 žáků.

3.5 Výsledky a jejich interpretace

Do čtyř vybraných základních škol byl doručen dotazník (příloha číslo 1) pro pedagogy, který nám umožnil získat potřebné informace ke zkoumání prvního předpokladu naší bakalářské práce. Návratnost tohoto dotazníku byla 87 %.

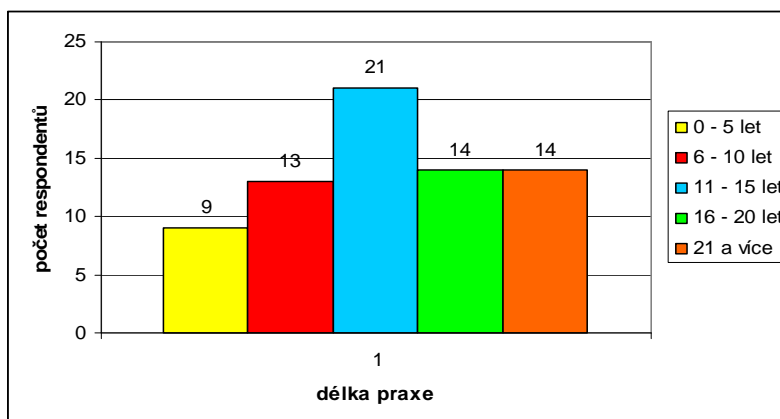
Rozbor dotazníku:

1. Délka Vaší pedagogické praxe.

tabulka č. 1 - Délka pedagogické praxe učitelů

	počet respondentů	vyjádření v %
0 - 5 let	9	13 %
6 - 10 let	13	17 %
11 - 15 let	21	30 %
16 - 20 let	14	20 %
21 a více	14	20 %
celkem	71	100 %

graf č. 1 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



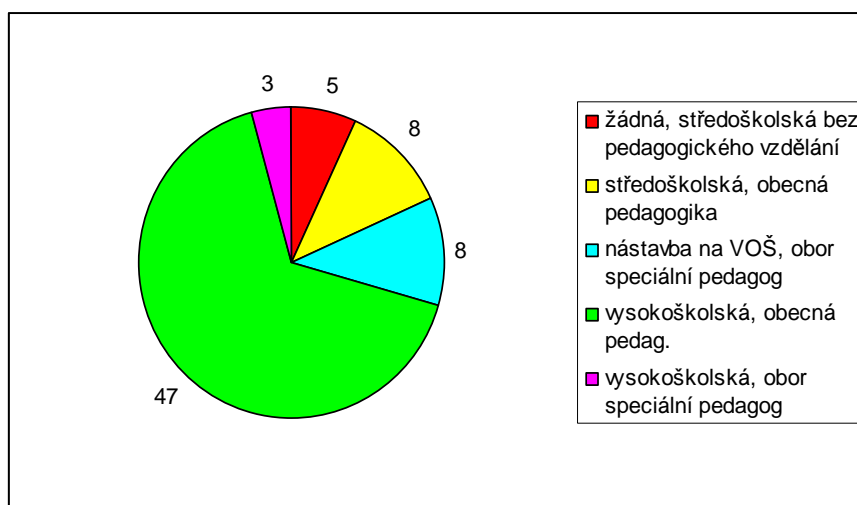
První položka dotazníku byla zaměřena na délku pedagogické praxe. Z tabulky č. 1 a grafu č. 1, je zřejmé, že ve Šluknovském výběžku na vybraných školách 2. stupně základních škol pracují převážně pedagogové s praxí 11 – 15 let. Druhou nejpočetnější skupinou jsou pedagogové s praxí 16 – 20 let a na stejném místě se umístili i učitelé s praxí nad 21 let. Nejméně jsou zastoupeni pedagogové, kteří na základních školách svou kariéru začínají a to 13 %.

2. Vaše speciálně pedagogická kvalifikace.

tabulka č. 2 – Kvalifikace pedagogů

	počet respondentů	vyjádření v %
žádná, středoškolská bez pedagogického vzdělání	5	7 %
středoškolská, obecná pedagogika	8	11 %
nástavba na VOŠ, obor speciální pedagog	8	11 %
vysokoškolská, obecná pedag.	47	67 %
vysokoškolská, obor speciální pedagog	3	4 %
celkem	71	100 %

graf č. 2 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



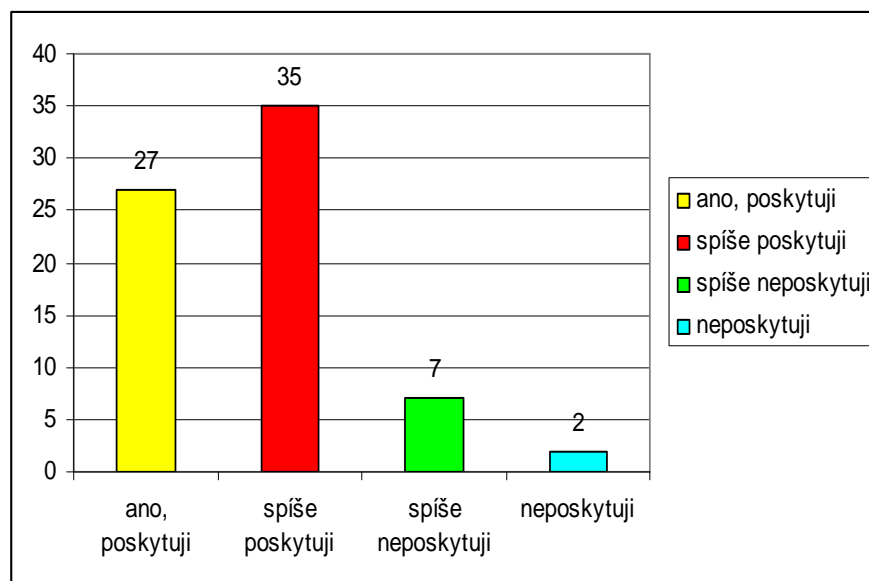
Druhá položka dotazníku byla zaměřena na speciálně pedagogické vzdělání učitelů. Podle tabulky č. 2 a grafu č. 2 je zřejmé, že na těchto základních školách se pedagogové z vysokoškolským vzděláním zaměřeným na speciální pedagogiku objevují minimálně a to ve výši 4 %. Je zajímavé, že je to méně než pedagogů bez vzdělání, těch je kolem 7 %. Na těchto školách vyučují z 67 % pedagogové s vysokoškolským pedagogickým vzděláním. Což je pro běžné typy škol dobré.

3. Poskytujete žákům se specifickými poruchami učení specifickou péči pro zvládnutí učiva.

tabulka č. 3 – Poskytování specifické péče žákům s SPU

	počet respondentů	vyjádření v %
ano, poskytuji	27	38 %
spíše poskytuji	35	49 %
spíše neposkytuji	7	10 %
neposkytuji	2	3 %
celkem	71	100 %

graf č. 3 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



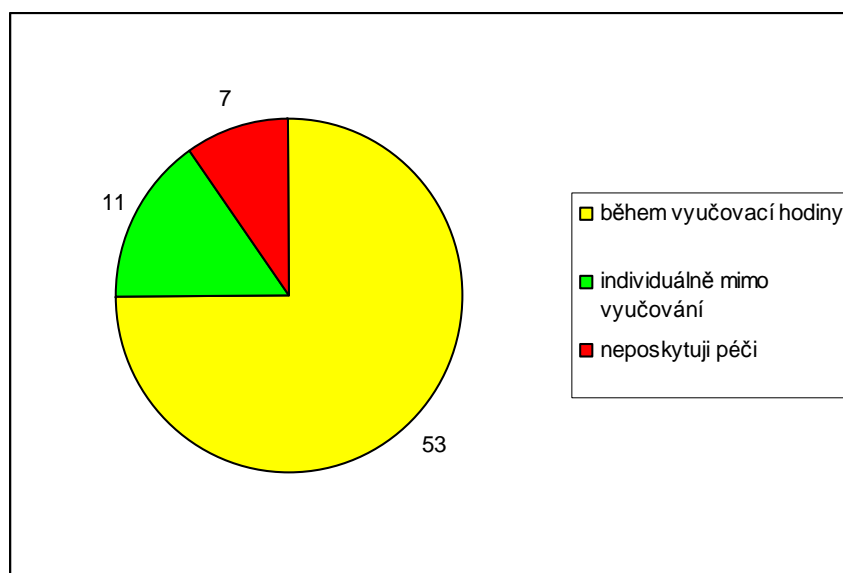
Třetí položka v dotazníku zněla, jestli pedagog poskytuje žákům s SPU ke zvládnutí učiva speciální péči. Toto zjišťování ukázalo, že 49 % pedagogů na základních školách těmto žákům speciální péči spíše poskytují a 38 % pedagogů péči poskytuje. 10 % učitelů péči spíše neposkytuje a 3 % učitelů neposkytují vůbec žádnou péči těmto žákům. Pozitivní na tomto zjišťování je, že 87 % pedagogů, se snaží žákům s SPU poruchu usnadnit a věnují jim speciální péči.

4. Kdy se osobně věnujete žákům se specifickými poruchami učení.

tabulka č. 4 – Osobní přístup k žákům s SPU

	počet respondentů	vyjádření v %
během vyučovací hodiny	53	75 %
individuálně mimo vyučování	11	15 %
neposkytují péči	7	10 %
celkem	71	100 %

graf č. 4 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



Další položka dotazníku byla postavena na otázce, z které je jasné kdy se pedagog věnuje dětem s SPU. Tabulka č. 4 a graf č. 4 ukazují, že 75 % učitelů, se těmto žákům

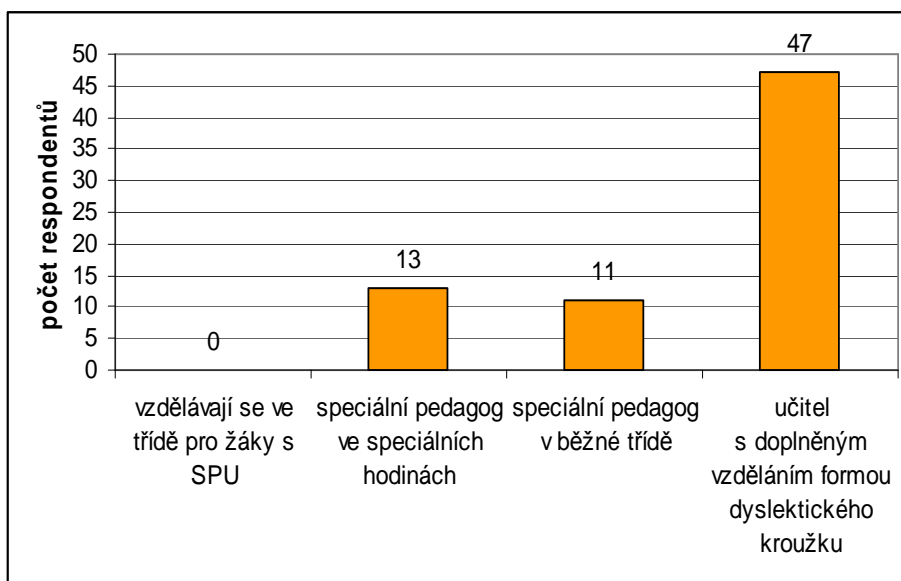
věnuje během vyučovací hodiny a 15 % se jim věnuje individuálně po vyučování. 10 % pedagogů se žákům s SPU nevěnuje vůbec a žádnou péči jim neposkytuje.

5. Kdo jiný ve vaší škole těmto žákům poskytuje speciální péči.

tabulka č. 5 – Poskytování speciální péče ve škole

	počet reskond.	vyjádření v %
vzdělávají se ve třídě pro žáky s SPU	0	0 %
speciální pedagog ve speciálních hodinách	13	19 %
speciální pedagog v běžné třídě	11	15 %
učitel s doplněným vzděláním formou dyslektického kroužku	47	66 %
celkem	71	100 %

graf č. 5 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



V páté položce dotazníku se ukázalo, že ve vybraných školách ve Šluknovském výběžku se žáci nevzdělávají ve třídách pro žáky s SPU. Převážná péče těmto dětem je z 66% věnována v dyslektickém kroužku, učitelem, který má doplněné vzdělání. 19 % pedagogů odpovědělo, že se těmto žákům věnuje ve speciálních hodinách speciální

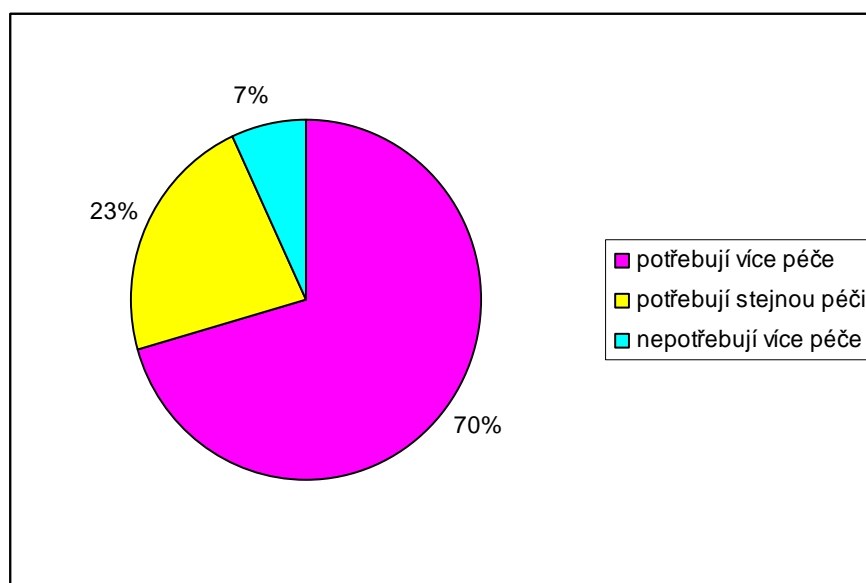
pedagog, a 15 % dotázaných odpovědělo, že se žákům věnuje speciální pedagog v běžné třídě. Vše je znázorněno v tabulce č. 5 a grafu č. 5.

6. Myslíte si, že žáci se specifickými poruchami učení potřebují více péče než žáci, u kterých specifické poruchy učení diagnostikovány nebyly.

tabulka č. 6 – Názor učitelů na poskytování péče žákům s SPU

	počet respondentů	vyjádření v %
potřebují více péče	50	70 %
potřebují stejnou péči	16	23 %
nepotřebují více péče	5	7 %
celkem	71	100 %

graf č. 6 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



Šestá položka dotazníku měla zjistit jestli žáci s SPU potřebují více péče než žáci, kterým nebyla porucha diagnostikována. Jak znázorňuje tabulka č. 6 a graf č. 6 si 70 % dotázaných myslí, že potřebují více péče. 23 % pedagogů si myslí, že potřebují stejnou péči a 7 % si jich myslí, že nepotřebují více péče než ostatní žáci základní školy.

7. Jaký způsob práce s dětmi s SPU pokládáte za nejvhodnější.

tabulka č. 7 – Nejvhodnější způsoby práce s dětmi s SPU

	způsoby práce s dětmi s SPU	počet reskond.
1. místo	individuální přístup k dítěti	45
2. místo	nevystavovat žáka zbytečnému časovému tlaku	31
3. místo	umožnit mu používat speciální pomůcky	25
4. místo	upřednostnit ústní formu zkoušení před písemnou	20
5. místo	nechat žáka pracovat svým individuálním tempem	18
6. místo	nenechat žáka před celou třídou číst dlouhý text	15
7. místo	nesrovnávat jeho výkon s ostatními spolužáky	11
8. místo	přesvědčit se, jestli žák zadanému úkolu rozumí	9
9. místo	umožnit mu zažít pocit úspěchu	7
10. místo	pracovat v klidné přátelské atmosféře	6
10. místo	snaha o podporu žákovi sebedůvěry	6
11. místo	žák by měl sedět blízko učitele	5
	celkem	198

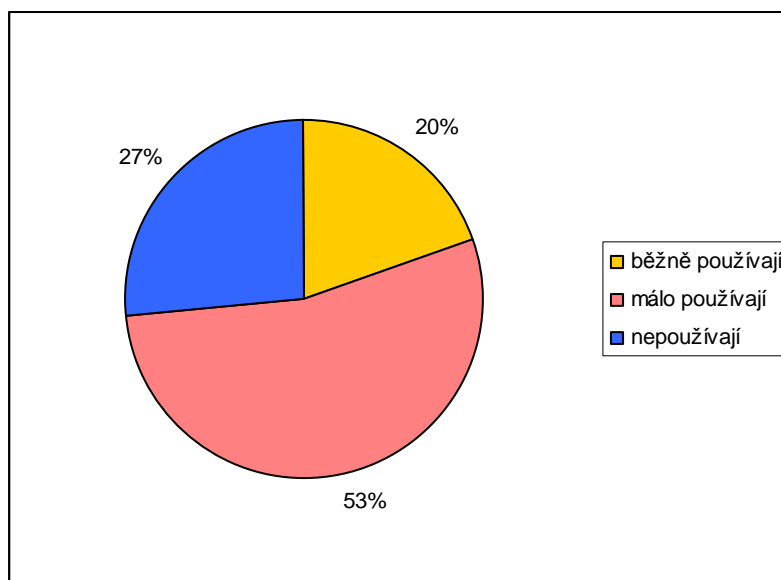
Tato položka v dotazníku byla formou otevřené otázky. Pedagogové měli uvést, alespoň tři způsoby práce se žáky s SPU, které se jim osobně zdají být nejlepší. Tři učitelé na tuto otázku neodpověděli ani jednou a šest pedagogů napsalo jenom dva způsoby. Podle tabulky č. 7 se 45 pedagogů domnívá, že efektivní je individuální přístup k těmto dětem. 31 názorů bylo prezentováno tím, že by se žák neměl vystavovat zbytečnému časovému tlaku a na 3. místě s počtem 25 hlasů se umístil názor, že bychom měli žákovi umožnit během výuky pracovat se speciálními pomůckami. I ostatní formy práce s těmito žáky jsou velice dobré – upřednostnit ústní formu zkoušení před písemnou – 20 hlasů, nechat žáka pracovat svým individuálním tempem – 18 hlasů, nenechat žáka číst dlouhý text před celou třídou – 15 hlasů, nesrovnávat jeho výkon s ostatními spolužáky – 11 hlasů, přesvědčit se, jestli žák zadanému úkolu porozuměl – 9 hlasů, umožnit mu zažít pocit úspěchu – 7 hlasů, snaha o podporu žákovi sebedůvěry a pracovat v klidné atmosféře skočilo na stejném místě s počtem 6 hlasů. 5 názorů pedagogů bylo, že by žák měl sedět blízko nich.

8. Používají žáci se specifickými poruchami učení během výuky speciální pomůcky, učebnice, pracovní sešity pro ně určené?

tabulka č. 8 – Používání speciálních pomůcek během výuky

	počet respondentů	vyjádření v %
běžně používají	14	20 %
málo používají	38	54 %
nepoužívají	19	26 %
celkem	71	100 %

graf č. 7 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



Jak znázorňuje tabulka č. 8 a graf č. 7 na další položku v dotazníku, která se týká využívání speciálních pomůcek během výuky odpovědělo 54 % učitelů, že žáci speciální pomůcky využívají málo, 20 % si myslí, že speciální pomůcky jsou využívány běžně a zbytek 26 % dotázaných se domnívá, že se tyto pomůcky nepoužívají vůbec.

9. Co by Vám nejvíce pomohlo v práci se žáky s SPU?

tabulka č. 9 – Usnadnění práce se žáky s SPU

1. místo	kvalitní reedukace, která bude prováděna pravidelně	36
2. místo	snížení počtu žáků ve třídě	29
3. místo	zřízení místa asistenta pedagoga	20
4. místo	pravidelná domácí příprava	14
5. místo	získávání nových informací formou vzdělávání	11
6. místo	důslednější kontrola a spolupráce ze školou ze strany rodičů	9
7. místo	dostatek speciálních pomůcek	7
8. místo	speciální pedagog přímo v naší škole	6
9. místo	lepší informovanost ze strany výchovného poradce	5
10. místo	nic	3
	celkem	140

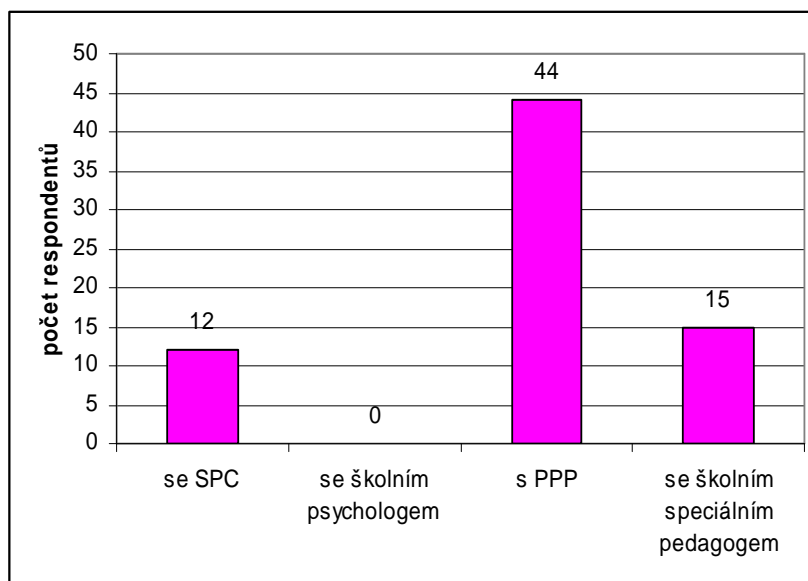
Druhá a zároveň i poslední otevřená položka v dotazníku byla věnována osobním názorům dotázaných pedagogů na to, co by jim v jejich práci s dětmi s SPU nejvíce pomohlo. Na tuto otázku 15 respondentů odpovědělo třemi požadavky, 39 respondentů dvěma požadavky a 17 respondentů napsalo jeden požadavek. Jak ukazuje tabulka č. 9 tak by 36 pedagogům ke zkvalitnění pomohla kvalitní reedukace, která bude prováděna pravidelně. 29 dotázaným mi pomohlo snížení počtu žáků ve třídě, 20 dotázaným by pomohlo zřízení místa asistenta pedagoga, 14 učitelům by pomohla pravidelná domácí příprava, 11 učitelů by rádo získávalo nové informace formou vzdělávání, 9 pedagogům by pomohla důslednější kontrola a spolupráce, ze strany rodičů, 7 dotázaných by chtělo mít při práci s dětmi s SPU více speciálních pomůcek, 6 dotázaným by vyhovovalo mít speciálního pedagoga přímo ve škole, 5 dotázaných by uvítalo lepší informovanost ze strany výchovného poradce a 3 respondenti nepotřebují žádnou pomoc při práci se žáky s SPU.

10. Se kterými institucemi spolupracuje Vaše škola při řešení problémů spojených s vyučováním žáků se specifickými poruchami učení.

tabulka č. 10 – Instituce, které spolupracují se školou

	počet respondentů	vyjádření v %
se SPC	12	17 %
se školním psychologem	0	0 %
s PPP	44	62 %
se školním speciálním pedagogem	15	21 %
celkem	71	100 %

graf č. 8 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



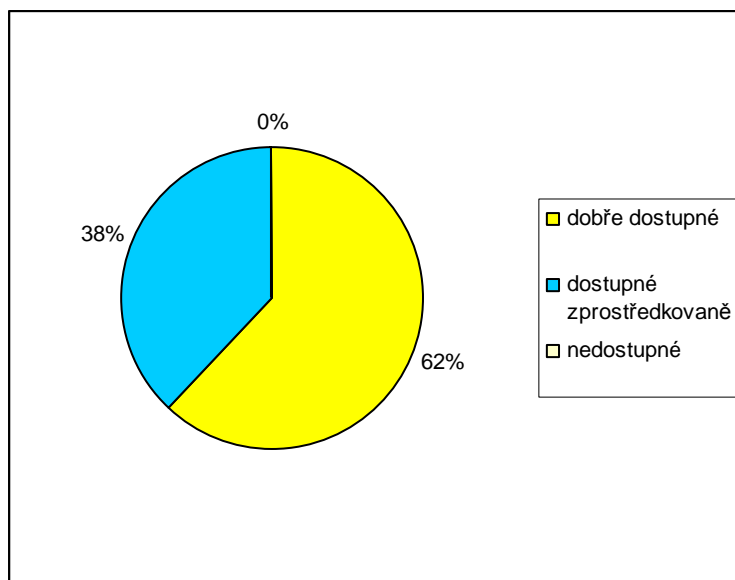
Desátá položka v dotazníku měla ověřit s kým spolupracuje škola při řešení problémů spojených s vyučováním žáků s SPU. Jak ukazuje tabulka č. 10 a graf č. 8 se 62 % dotázaných respondentů domnívá, že jejich škola dále spolupracuje s pedagogicko psychologickou poradnou, 21 % se školním speciálním pedagogem, 17 % se speciálně pedagogickým centrem a ani jeden dotázaný neodpověděl, že by jeho škola spolupracovala se školním psychologem. Z toho vyplývá, že na vybraných školách ve Šluknovském výběžku není žádný školní psycholog.

11. Do jaké míry jsou Vám dostupné informace o žácích se specifickými poruchami učení (o jejich diagnóze, o jejich speciálních potřebách apod.):

tabulka č. 11 – Dostupnost informací o dětech s SPU

	počet respondentů	vyjádřeno v %
dobře dostupné	44	62 %
dostupné zprostředkovaně	27	38 %
nedostupné	0	0 %
celkem	71	100 %

graf č. 9 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



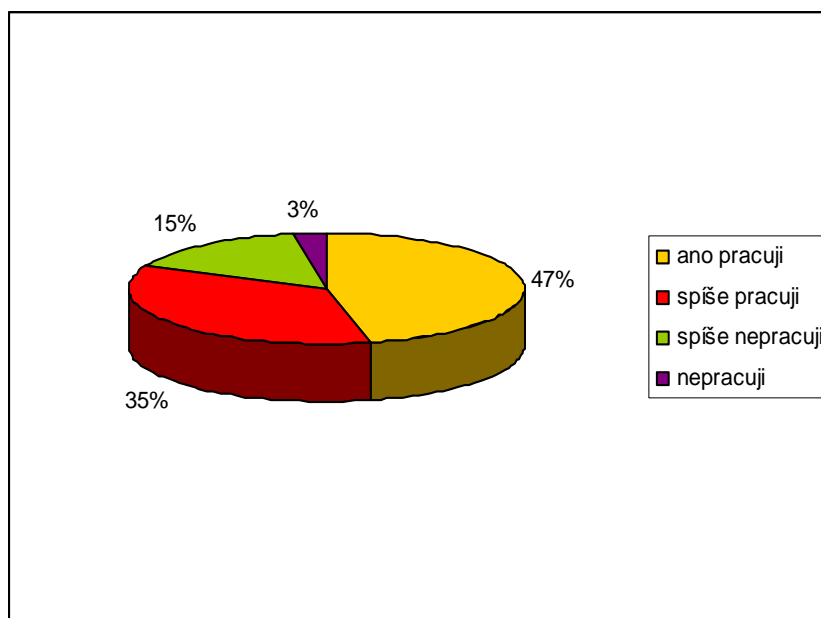
Jedenáctá položka v dotazníku nám měla objasnit do jaké míry jsou učitelům dostupné informace o žácích s SPU. Jak ukazuje tabulka č. 11 a graf č. 9 62 % dotázaných odpovědělo, že jim jsou informace dostupné dobře. 38 % jsou informace dostupné zprostředkovaně a nikomu z dotázaných nejsou informace o těchto žácích nedostupné.

12. Pracujete s těmito žáky podle pokynů poradenského zařízení?

tabulka č. 12 – Práce se žáky s SPU dle pokynů poradenského zařízení

	počet respondentů	vyjádřeno v %
ano pracuji	33	47 %
spíše pracuji	25	35 %
spíše nepracuji	11	15 %
nepracuji	2	3 %
celkem	71	100 %

graf č. 10 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



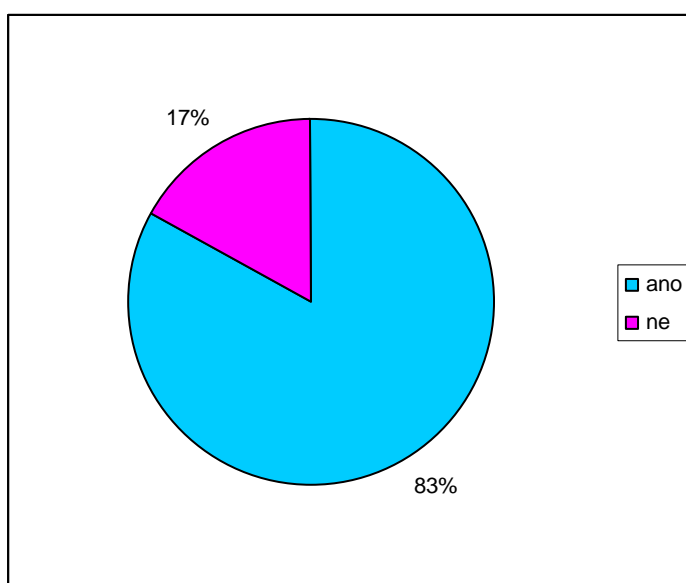
Položka v dotazníku č. 12 byla směřována na to jestli pedagogové s žáky se specifickými poruchami učení pracují dle pokynů poradenského zařízení. V tabulce č. 12 a grafu č. 10 je vidět, že 47 % učitelů pracuje dle pokynu poradenského zařízení, dalších 35 % s nimi spíše pracuje, 15 % učitelů spíše nepracuje a 3 % nepracují dle pokynů poradenského zařízení. Při tomto průzkumu je patrné, že 82 % dotázaných pedagogů se řídí pokyny poradenského zařízení a snaží se podle jejich doporučení se žáky pracovat.

13. Máte zájem se dále vzdělávat a získávat nové informace, týkající se problematiky specifických poruch učení?

tabulka č. 13 – Zájem učitelů o další vzdělávání v této problematice

	počet respondentů	vyjádření v %
ano	59	83 %
ne	12	17 %
celkem	71	100 %

graf č. 11 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



V poslední dotazované položce nás zajímalo jestli pedagogové mají zájem se dále vzdělávat a získávat nové informace o problematice SPU. Jak ukazuje tabulka č. 13 a graf č. 11 se k otázce kladně vyjádřilo 83 % pedagogů ze čtyř vybraných základních škol druhého stupně ve Šluknovském výběžku. 17 % dotázaných nemá zájem se dále vzdělávat a získávat informace o této problematice.

Zpracování spisové dokumentace žáku s SPU:

Během měsíce října 2009 na vybraných školách probíhalo studium spisové dokumentace. Pedagogové nám umožnili nahlédnout do poradenských zpráv žáků.

Ze zpráv z PPP jsme vybrali diagnostikovanou poruchu žáka a jeho rok narození. Průzkumu se zúčastnilo všech 42 žáků s SPU. Údaje jsme zpracovali do tabulky č. 14.

tabulka č. 14 – Přehled žáků s diagnostikovanou poruchou učení

jméno	rok nar.	diagnostikovaná porucha
Veronika F.	1998	dyslexie, dysortografie
Michal B.	1998	dyslexie, dysortografie
Pavel Š.	1998	dyslexie, dysgrafie, dysortografie
Viktor B.	1998	dyslexie
Aleš B.	1998	dyslexie + ADHD
Filip H.	1998	dyslexie
Marián F.	1998	dyslexie, dysortografie
Štěpán P.	1998	dyskalkulie
Tomáš D.	1998	dyslexie, dysortografie
Patrik A.	1998	dyslexie, dysortografie + ADHD
Lucie V.	1997	dyslexie, dysgrafie
Lukáš L.	1997	dyslexie, dysortografie
Petra V.	1997	dyslexie
Ondřej K.	1997	dyslexie, dysortografie + ADHD
David H.	1997	dyslexie
Adam P.	1997	dyslexie + ADHD
Miroslav L.	1997	dyslexie, dysortografie
Roman Š.	1997	dyslexie, dysortografie + ADHD
Jakub R.	1996	dyslexie, dysortografie
Tomáš L.	1996	dysgrafie + ADHD hypokinetická forma
Martin G.	1996	dysortografie, dysgrafie
Karel K.	1996	dysgrafie + ADHD
Marek Š.	1996	dysgrafie (oslabená grafomotorika) + ADHD
Tereza K.	1996	dyslexie + ADD, pomalé psychomotorické tempo
Pavel B.	1996	dyslexie
Jaromír P.	1996	dyslexie, dysortografie
Daniel H.	1996	dyslexie
Gabriela Š.	1996	dyskalkulie
Sylvie H.	1996	dyslexie, dysgrafie, dysortografie
Matyáš Š.	1996	dyslexie
Pavel H.	1995	dyslexie, dysortografie
Lukáš P.	1995	dyslexie, dysortografie
Iva D.	1995	dyslexie, dysortografie

Matěj S.	1995	dysgrafie
Jan F.	1995	dyslexie, dysortografie
Alena H.	1995	dyslexie, dysortografie
Petr F.	1995	dysgrafie + ADHD
Miloš M.	1995	dyslexie, dysortografie
Martin L.	1995	dyslexie
Jana F.	1995	dyslexie, dysgrafie, dysortografie
Helena Č.	1995	dyslexie, dysortografie + ADHD
Lumír K.	1995	dyslexie

V tabulce č. 14 je vidět, že většina žáků a to celkem 34 jedinců trpí dyslexií. Samotnou dyslexii má diagnostikováno 9 žáků, 14 žáků má diagnostikovanou dyslexii a dysortografii, 2 žáci dyslexii s ADHD. Dalším 4 žákům byla diagnostikována dyslexie, dysortografie a ADHD, 3 jedincům byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie, 1 dyslexie s ADD, 1 dyslexie a dysgrafie. Dalším 2 žákům byla diagnostikována dyskalkulie, 1 jedinci dysgrafie, 4 žákům dysgrafie s ADHD a 1 jedinci dysortografie s dysgrafií.

Rozhovor s pedagogy:

Rozhovor s pedagogy probíhal během měsíce prosince 2009 a ledna 2010. Celkem se ho zúčastnilo 9 učitelů. Měli jsme pro ně připravené 3 otázky:

1. Navštěvuje žák reedukaci pravidelně?
2. Informují se rodiče pravidelně na své dítě a jeho práci v kroužku?
3. Spolupracují s Vámi rodiče při obtížích?

tabulka č. 15 – Rozhovor s pedagogy

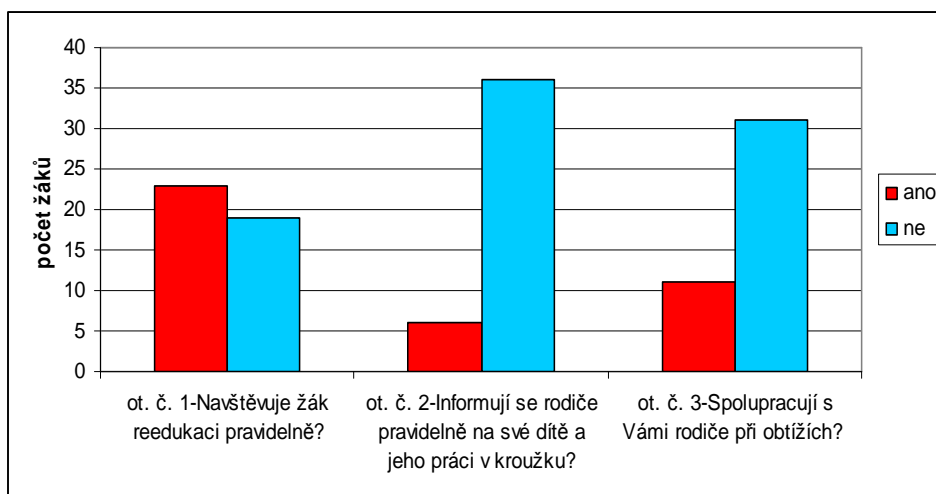
jméno	ot.č.1	ot.č.2	ot.č.3
Veronika F.	ano	ano	ano
Michal B.	ano	ne	ne
Pavel Š.	ne	ne	ne
Viktor B.	ne	ne	ne
Aleš B.	ano	ano	ano
Filip H.	ne	ne	ne
Marián F.	ne	ne	ne
Štěpán P.	ne	ne	ne
Tomáš D.	ne	ne	ne

Patrik A.	ano	ne	ano
Lucie V.	ne	ne	ne
Lukáš L.	ano	ne	ne
Petra V.	ano	ano	ano
Ondřej K.	ano	ne	ano
David H.	ano	ne	ano
Adam P.	ne	ne	ne
Miroslav L.	ne	ne	ne
Roman Š.	ne	ne	ne
Jakub R.	ne	ne	ne
Tomáš L.	ano	ne	ne
Martin G.	ano	ano	ano
Karel K.	ano	ne	ne
Marek Š.	ano	ne	ano
Tereza K.	ano	ne	ano
Pavel B.	ne	ne	ne
Jaromír P.	ne	ne	ne
Daniel H.	ne	ne	ne
Gabriela Š.	ano	ne	ne
Sylva H.	ano	ano	ano
Matyáš Š.	ano	ano	ano
Pavel H.	ano	ne	ne
Lukáš P.	ano	ne	ne
Iva D.	ano	ne	ne
Matěj S.	ne	ne	ne
Jan F.	ne	ne	ne
Alena H.	ne	ne	ne
Petr F.	ne	ne	ne
Miloš M.	ano	ne	ne
Martin L.	ano	ne	ne
Jana F.	ano	ne	ne
Helena Č.	ne	ne	ne
Lumír K.	ano	ne	ne

tabulka č. 16 – Souhrnný přehled rozhovorů s pedagogy

Otázky použité při rozhovoru	ano	%	ne	%
1. Navštěvuje žák reedukaci pravidelně?	23	55 %	19	45 %
2. Informují se rodiče pravidelně na své dítě a jeho práci v kroužku?	6	14 %	36	86 %
3. Spolupracují s Vámi rodiče při obtížích?	11	26 %	31	74 %

graf č.12 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



Dle tabulky č. 16 a grafu č. 12 je zřejmé, že 55 % žáků navštěvuje reedukaci pravidelně a tím se snaží plnit si své povinnosti. 86 % rodičů se na své dítě a jeho práci v dyslektickém kroužku neinformuje a 74 % rodičů nespolupracuje při obtížích jejich dítěte s pedagogem, který reedukaci vede.

Rozhovor se žáky, kteří navštěvují reedukaci:

Otázky použité při rozhovoru se žáky, kteří navštěvují reedukaci:

1. Co Tě nejvíce baví dělat v dyslektickém kroužku?
2. Používáš při čtení záložku?
3. Jak často doma procvičuješ věci, které děláte v kroužku?
4. Ptají se Tě rodiče jak v dyslektickém kroužku pracujete?
5. Pomáhá Ti někdo zlepšit se v předmětu, který Ti nejde?

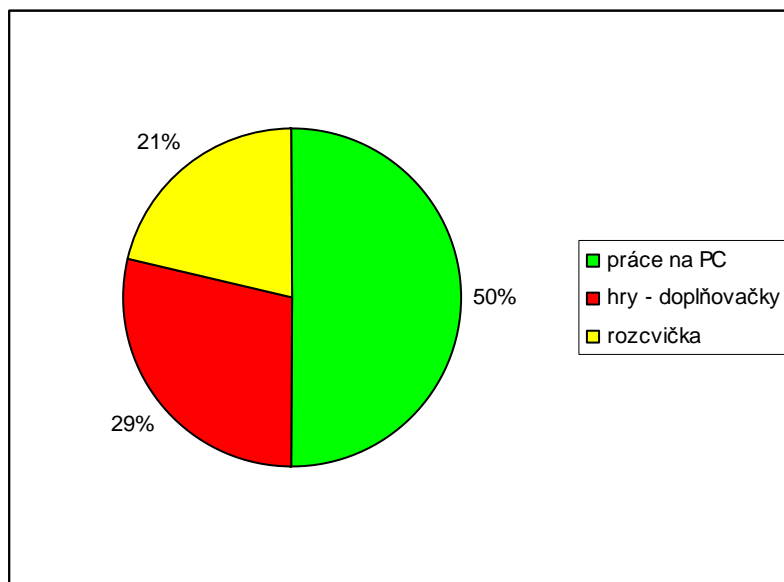
tabulka č. 17 – Rozhovor se žáky

jména	ot.č.1	ot.č.2	ot.č.3	ot. č. 4	ot. č. 5
Veronika F.	práce na PC	ano	každý den	ano	rodiče
Michal B.	práce na PC	ano	den před nápravou	ne	učitel
Pavel Š.	hry - doplňovačky	občas ano	neprocvičuji	ne	nikdo
Viktor B.	hry - doplňovačky	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Aleš B.	práce na PC	ne	2x týdně	ne	rodiče
Filip H.	rozcvička	ano	neprocvičuji	někdy ano	nikdo
Marián F.	práce na PC	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Štěpán P.	hry - doplňovačky	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Tomáš D.	hry - doplňovačky	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Patrik A.	práce na PC	občas ano	neprocvičuji	ne	rodiče
Lucie V.	rozcvička	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Lukáš L.	rozcvička	ano	den před nápravou	ne	učitel
Petra V.	práce na PC	ano	2x týdně	ano	učitel
Ondřej K.	práce na PC	ano	2x týdně	ne	učitel
David H.	práce na PC	ano	neprocvičuji	ne	nikdo
Adam P.	hry - doplňovačky	ne	neprocvičuji	někdy ano	nikdo
Miroslav L.	rozcvička	ne	každý den	ano	rodiče
Roman Š.	práce na PC	ano	každý den	ano	rodiče
Jakub R.	práce na PC	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Tomáš L.	hry - doplňovačky	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Martin G.	hry - doplňovačky	ano	neprocvičuji	ano	nikdo
Karel K.	hry - doplňovačky	ne	den před nápravou	ano	učitel
Marek Š.	rozcvička	ne	den před nápravou	někdy ano	rodiče
Tereza K.	práce na PC	občas ano	2x týdně	ano	rodiče
Pavel B.	práce na PC	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Jaromír P.	práce na PC	ne	den před nápravou	ne	nikdo
Daniel H.	rozcvička	ne	den před nápravou	ne	nikdo
Gabriela Š.	práce na PC	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Sylva H.	práce na PC	ano	2x týdně	někdy ano	rodiče
Matyáš Š.	práce na PC	ano	každý den	ano	rodiče
Pavel H.	hry - doplňovačky	ano	neprocvičuji	ne	učitel
Lukáš P.	rozcvička	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Iva D.	práce na PC	občas ano	den před nápravou	ano	učitel
Matěj S.	práce na PC	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Jan F.	rozcvička	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Alena H.	práce na PC	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Petr F.	hry - doplňovačky	ne	neprocvičuji	ne	nikdo

Miloš M.	práce na PC	ne	den před nápravou	někdy ano	učitel
Martin L.	hry - doplňovačky	ano	neprocvičuji	ne	učitel
Jana F.	rozcvička	ne	neprocvičuji	ne	učitel
Helena Č.	práce na PC	ne	neprocvičuji	ne	nikdo
Lumír K.	hry - doplňovačky	občas ano	2x týdně	někdy ano	rodiče

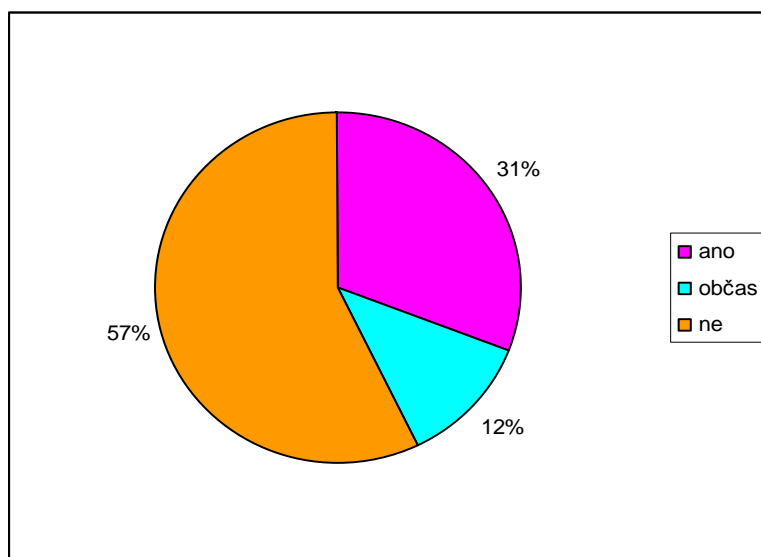
Tabulka č. 17 znázorňuje odpovědi jednotlivých žáků na otázky, které jsme jim během rozhovoru položili. První otázka nám měla objasnit, co žáci při reedukaci rádi dělají. Pedagogové nám vysvětlili, že práce na počítači má určitá pravidla, žáci zde procvičují vyjmenovaná slova, slovní druhy, větné členy, shodu podmětu s přísudkem, druhy vedlejších vět, poměry mezi hlavními větami, předpony s-/z-, skupiny bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně. Tuto činnost si oblíbilo 21 žáků. 12 žáků si oblíbilo hry a doplňovačky. Většina pedagogů tuto činnost do reedukace pravidelně zařazuje, pro žáky mají připravené hry na sluchovou a zrakovou analýzu a syntézu, na rozvoj paměti, na rozšiřování slovní zásoby žáků, na rozlišování měkkých slabiky di, ti, ni, dy, ty, ny, na koncentraci pozornosti. Na třetím místě se umístila rozcvička, která je na většině škol prováděna rozvojem prostorové orientace, pravo-levé orientace. (graf č. 13)

graf č. 13 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



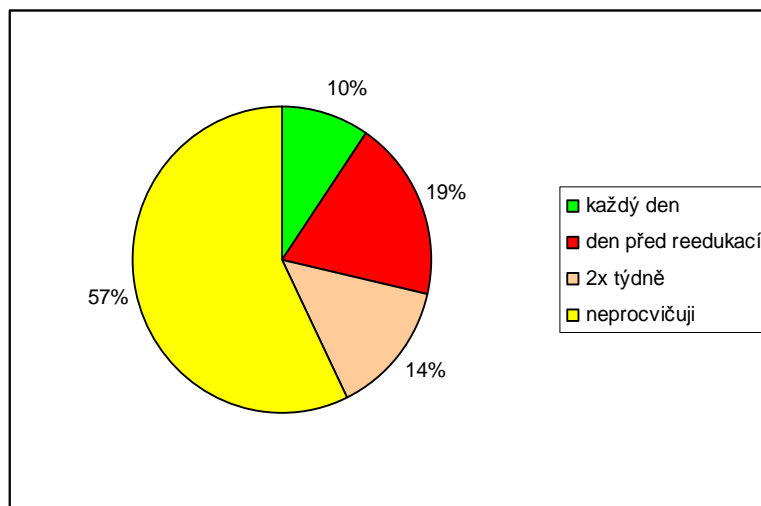
Druhá otázka směřovala na zjištění zda žáci používají během čtení záložku. 24 žáků odpovědělo, že ne což je 57 %, občas ji používá 5 žáků, což je 12 % a záložku při čtení používá 13 žáků to je 31 %. (graf č. 14)

graf č. 14 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



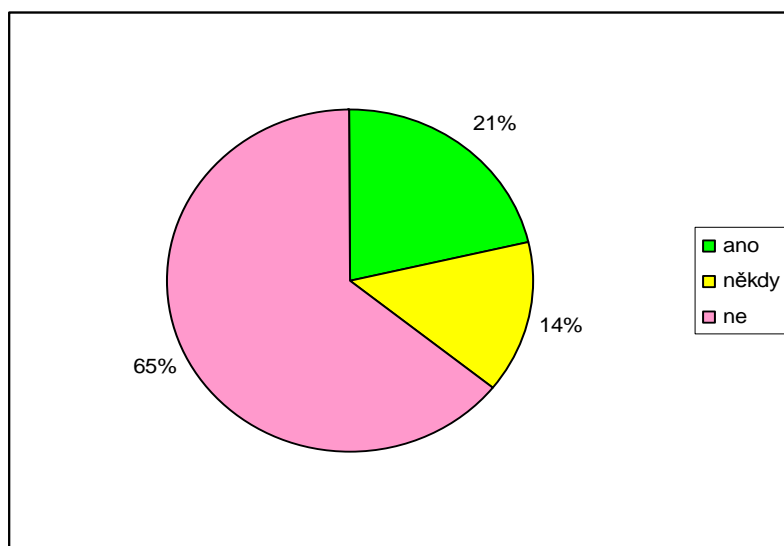
Otázka č. 3 byla směřována na zjištění informací, jak často si žáci procvičují věci z reedukace doma. Jak je vidět na grafu č. 15 57 % žáků si nepochvíje doma vůbec nic, 19 % den před reedukací, 14 % se nápravě věnuje 2x týdně a 10 % se nápravě věnuje každý den.

graf č. 15 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



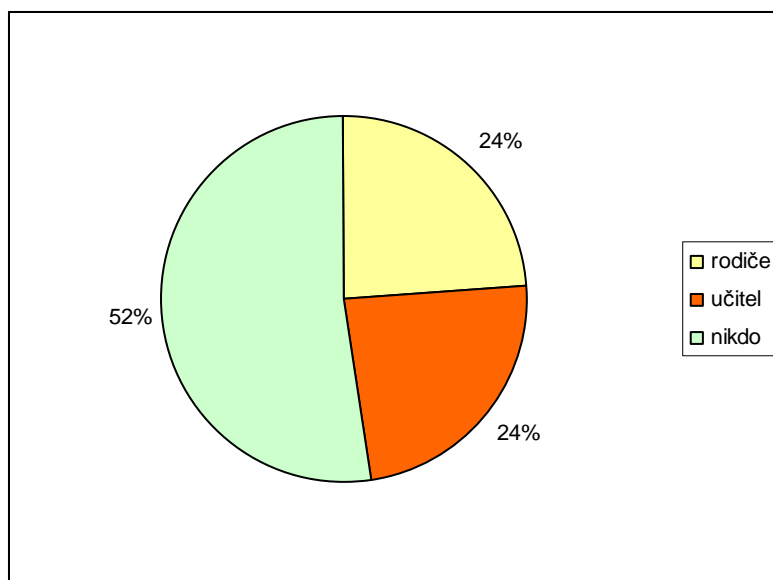
Předposlední otázka měla prozkoumat, jestli se rodiče doma žáků ptají jak v dyslektickém kroužku pracují. Podle grafu č. 16 je vidět, že 65 % rodičů nezajímá jak jejich dítě v kroužku pracuje, 14 % rodičů se někdy zeptají a 21 % rodičů zajímá co jejich dítě v kroužku dělá.

graf č. 16 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



Poslední pátá otázka byla věnovaná tomu, kdo pomáhá žákovi zlepšit se v předmětu, který mu nejde. Graf č. 17 ukazuje, že 52 % dotazovaných žáků nepomáhá nikdo, z 24 % učitel a z 24 % rodiče.

graf č. 17 - Grafické znázornění údajů v předcházející tabulce



3.6 Shrnutí výsledků praktické části

Průzkum byl zaměřen na problematiku specifických poruch učení na 2. stupni základních škol. Do průzkumu se zapojily celkem čtyři základní školy, 71 pedagogů, 9 pedagogů, kteří vedou reedukaci specifických poruch učení a 42 žáků, kterým byla v pedagogicko-psychologické poradně diagnostikována specifická porucha učení.

Všechna data, týkající se zpracování a ověření stanovených předpokladů, byla v praktické části shrnuta v jednotlivých tabulkách a grafech.

První předpoklad, který jsme si stanovili měl zjistit, jestli alespoň 50 % pedagogů s dětmi se specifickými poruchami učení pracuje vhodnými způsoby dle pokynů poradenského zařízení. K ověření tohoto předpokladu byl vypracován dotazník pro pedagogy (příloha č.1). V dotazníku se objevily otázky zavřené, ale byly zde i dvě otázky otevřené. Náš dotazník se zaměřil na délku pedagogické praxe dotazovaných pedagogů, na jejich dosažené speciálně pedagogické vzdělání, na poskytování péče pro zvládání učiva dětí s SPU, na individuální přístup k těmto žákům, na to kdo jiný poskytuje speciální péči na jejich škole, jestli tito žáci potřebují více péče, než žáci bez obtíží, jestli během výuky tito jedinci dostatečně využívají speciální pomůcky, se kterými institucemi spolupracuje jejich škola, jak jsou pedagogům dostupné informace o žácích s SPU, jestli pracují podle pokynů poradenského zařízení a jestli mají zájem dále se v této oblasti vzdělávat. Otevřené otázky měly zjistit, co by pedagogům nejvíce v jejich práci se žáky s SPU pomohlo a jaký způsob práce pokládají za nejvhodnější. Ve Šluknovském výběžku na vybraných základních školách pracuje nejvíce pedagogů s praxí 11-15 let. V těchto školách je 67 % pedagogů s vysokoškolským pedagogickým vzděláním, ale pouze 4 % s vysokoškolským vzděláním obor speciální pedagog. Pedagogové na těchto školách poskytují žákům se specifickými poruchami učení péči a to z 87 %, většinou a to ze 75 % se tak děje během vyučovací hodiny. Na školách těmto žákům ze 66 % poskytují speciální péči pedagogové s doplněným vzděláním formou dyslektického kroužku. Celkem 70 % dotazovaných učitelů se domnívá, že žáci s SPU potřebují více péče než žáci, u kterých porucha diagnostikována nebyla. Více jak polovina učitelů a to 54 % se domnívá, že tito žáci málo využívají speciální pomůcky, učebnice, pracovní sešity. Celkem 62 % spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou. V této otázce se ukázalo, že ani na jedné z dotazovaných škol není školní psycholog. Pedagogové nemají problém se dostat k informacím o těchto žácích a z 83 % se snaží pracovat dle doporučení poradenského

zařízení a mají zájem se dále vzdělávat a získávat nové informace o problematice specifických poruch učení.

Nejvíce by pedagogům pomohlo v práci se žáky s SPU kvalitní reedukace prováděná pravidelně, snížení počtu žáků ve třídě, zřízení místa asistenta pedagoga a na čtvrtém místě pravidelná domácí příprava. Za nejvhodnější způsob práce s těmito žáky považují individuální přístup k dítěti, nevystavovat žáka zbytečnému časovému tlaku, umožnit mu používat speciální pomůcky a upřednostnit ústní formu zkoušení před písemnou.

Z tohoto rozboru dotazníku je zřejmé, že pedagogové z 87 % poskytují svým žákům speciální péči a z 83 % se snaží pracovat dle doporučení poradenského zařízení – tím se nám první předpoklad potvrdil.

Druhý předpoklad naší bakalářské práce byl zaměřen na efektivnost nápravy na 2. stupni základní školy na její pokles především v důsledku nedostačující domácí přípravy. Abychom se s žáky, kteří mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení pořádně seznámili důkladně jsme prostudovali jejich spisovou dokumentaci, která je na školách uložena. Poté jsme formou rozhovoru s pedagogy, kteří reedukaci vedou zjišťovali jestli žáci reedukaci navštěvují pravidelně, jestli se rodiče pravidelně informují na své dítě a jeho práci v dyslektickém kroužku a jestli rodiče při obtížích svého dítěte s pedagogy spolupracují. Z tohoto rozhovoru bylo jasné, že 55 % žáků reedukaci navštěvuje pravidelně. 86 % rodičů se neinformuje na své dítě a na jeho práci v dyslektickém kroužku a při obtížích spolupracuje 24 % rodičů. Pro splnění druhého předpokladu jsme v průběhu reedukace na školách provedli rozhovor se všemi žáky, kteří nápravu navštěvují. Celkem jsme jim položili pět otázek, které měly zjistit co nejvíc žáky baví dělat v dyslektickém kroužku, jestli při čtení používají záložku, jak často procvičují věci s nápravy doma, jestli se jich rodiče ptají co v dyslektickém kroužku dělali a jestli mu někdo pomáhá s předmětem, který mu nejde. Žákům se nejvíce líbí práce na počítači a to je celkem 50 %. Záložku při čtení nepoužívá celkem 57 % žáků, 57 % jedinců nepochvíje doma vůbec nic a 19 % den před reedukací. V další otázce je vidět, že 65 % rodičů nezajímá jak jejich dítě v kroužku pracuje a 52 % dotazovaných žáků uvedlo, že jim nikdo nepomáhá zlepšit se v předmětu, s kterým má potíže.

Z těchto rozhovorů je jasné, že rodiče nemají převážně zájem o nápravu specifických poruch učení svých dětí. Žáci doma nepochvíjí zadané úkoly, nenavštěvují pravidelně reedukaci a proto nemá náprava už takový efekt jako na 1. stupni základní školy. Z toho vyplývá, že i druhý předpoklad, který jsme si na začátku stanovili se potvrdil.

4 Závěr

Problematicke specifických poruch učení je v posledních letech věnována stále větší pozornost. Základním právem dětí je právo na vzdělání i vzhledem k tomu, že každý jedinec má jiné schopnosti a předpoklady. V současnosti existuje velké množství jak odborné literatury, tak speciálních pomůcek určených pro žáky s SPU. Autoři se snaží dětem, rodičům i pedagogům pomoci překonat obtíže spojené s výukou čtení, psaní a počítání a zároveň jim tuto činnost zpříjemnit.

Každý pedagog, který pracuje se žáky se specifickými poruchami učení, by měl dodržovat několik zásad:

- Obrnit se klidem, trpělivostí a shovívavostí.
- Nešetřit pochvalou, povzbuzením a oceněním. Velice důležité je, abychom dovedli dítě pochválit už za jeho snahu. Pozitivní výchova upevňuje žádoucí chování mnohem účinněji než výchova negativní.
- Nedopustit, aby se dítě naučilo něčemu špatně.
- Dodržovat zásadu: MÁLO A ČASTO.
- Využívat relaxaci.
- Využít zájmu dítěte a podporovat ho.
- Dodržovat pravidelný režim.
- Předcházet chybám.
- Používat co nejvíce učebních pomůcek.
- Snažit se předcházet opakovaným zážitkům neúspěchu.
- ZABRÁNIT POCITŮM MÉNĚCENOSTI!!!!!!

Jak uvádí Michalová (2004, s. 33): „Stanovení diagnózy specifické poruchy učení neznamená ani pro dítě, ani pro rodiče konec veškeré přípravy na vyučování. Právě naopak. Často si však rodiče naříkají, že děti nebývají vzhledem k své poruše zohledňovány. Učitelé operují zase snahou některých rodičů získat pro své dítě „papír z poradny“ s diagnózou specifické poruchy učení, jenž pro ně znamená ukončenou starost o to, jak se dítě bude vzdělávat dál, zda bude něco umět či nikoliv, zkrátka získáním diagnózy pro ně spolupráce se školou končí.“

Nezastupitelnou roli v úspěšnosti těchto dětí hrají jejich rodiče. Nezbytná je pravidelná domácí příprava a zájem nejen o práci v dyslektickém kroužku, ale i celkově o práci ve škole v běžných hodinách. Jak ukázalo naše šetření, rodiče s věkem dítěte na jeho reedukaci pozapomínají a převážně nechávají nápravu na škole.

5 Navrhovaná opatření

Rodiče by nejenom k dětem s SPU měli přistupovat s laskavostí, láskou, optimismem, klidem a velkou trpělivostí. Všestrannou podporu by dítě mělo nacházet především v rodině, a to u všech jejích členů. Rodiče by především měli dbát na posilování sebevědomí dítěte, na jeho postavení jako rovnoprávného člena rodiny. Rodiče by měli sledovat bedlivě jeho vývoj, úspěchy, ale především jeho reakce na neúspěchy. Na nepříznivě prožívané neúspěchy zvláště ve škole a podle situace na ně reagovat oceněním i malých úspěchů doma či připomenutím pozitivních vlastností dítěte. Neměli by nechat dítě prožívat jeho neúspěchy o samotě, šetrně by je s ním měli probírat a vytvářet včas jejich hodnotné protiklady. Rodiče by se neměli vzdávat ani tehdy, jsou-li obtíže dítěte velmi výrazné a včas by je měli konzultovat s odborníkem. Měli by co nejvíce spolupracovat s pedagogy a vytvářet kladný vztah dítěte ke škole a k práci při reedukaci. Pravidelně by se měli informovat, jak jejich dítě vše zvládá a pozitivně ho motivovat k dalším byt' sebemenším úspěchům. Právě proto potřebují citovou jistotu v rodině a ve škole.

Ve škole by reedukační péče měla být zajišťována kvalifikovaným personálem, vytvořením vhodných podmínek pro výuku, specifickými postupy a metodami výuky. To vše však musí být podpořeno týmovou spoluprací RODINA – ŠKOLA – PORADENSKÉ INSTITUCE.

Mezi obecné pedagogické zásady by mělo patřit:

- Vhodným způsobem vysvětlit ostatním žákům rozdílný přístup k hodnocení žáků s SPU.
- Hodnocení a klasifikace by měla vycházet ze znalosti příznaků poruchy.
- Při hodnocení a klasifikaci je třeba zvýraznit motivační složku hodnocení.
- Hodnotit pouze jevy, který žák zvládl.
- Při hodnocení využívat i jiných forem hodnocení (bodové, slovní).
- Specifický přístup při klasifikaci žáků je třeba uplatňovat ve všech předmětech, do kterých se promítají příznaky postižení.
- Pedagogové by měli mezi sebou o obtížích žáka komunikovat.
- Výkon žáka by měli hodnotit spravedlivě.

Ředitelé základních škol by měli svým podřízeným umožnit další vzdělávání a prohlubování kvalifikace, aby se žákům s SPU mohli kvalifikovaně věnovat a mohli jim pomoci se zmírněním jejich obtíží.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

1. EDELSBERGER, Ludvík et al. *Defektologický slovník*. 2. vyd. Praha 1984. ISBN 14-398-84.
2. MALIMÁNKOVÁ, Marie. Učitelé se málo smějí aneb vyjděme vstříc žákům s poruchami učení. *Rodina a škola*. 2007, roč. LIV, č. 7, s. 20. ISSN 0035-7766.
3. MERTIN, Václav. *I děti s poruchami učení mohou studovat* [online]. Poslední úpravy 20. 7. 2004 [cit. 2009-08-11]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek3908.htm> .
4. MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-033-4.
5. MERTIN, Václav. *Ze zkušeností dětského psychologa*. 1. vyd. Praha 2004. ISBN 80-7183-316-9.
6. MICHALOVÁ, Zdena. *Specifické poruchy čtení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: 2004. ISBN 80-7311-021-0.
7. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.
8. POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. 3. vyd. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-326-9.
9. Seznam – otevřená encyklopedie. *Specifické poruchy učení* [online]. Poslední úpravy 6. 6. 2009 [cit. 2009-08-12]. Dostupné z: <http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/176966-specificke-poruchy-uceni> .
10. ŠVANCAR, Radmil. Česká školní inspekce o vývojových poruchách učení. *Učitelské noviny*. 2006, roč. 109, č. 8, s. 9. ISSN 0139-5718.
11. ZELINKOVÁ, Olga. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9.
12. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: 2001. ISBN 80-7178-544-X.

7 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele 2. stupně základní školy

Příloha č. 1

Dotazník pro učitele 2. stupně ZŠ

Vážení učitelé,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci při vyplnění níže uvedeného dotazníku, týkajícího se žáků se specifickými poruchami učení.

Chtěla bych Vás poprosit o pravdivé a co nejobjektivnější informace. Nežádám Vás o žádná jména ani o osobní informace o žácích. Cílem mé práce je zjistit, do jaké míry jsou učitelé seznámeni s problematikou specifických poruch učení a jak s těmito žáky pracují.

Děkuji Vám za ochotu a vyplnění dotazníku Prokopová Petra.

1. Délka Vaší pedagogické praxe je:

- a) 0 – 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 15 let
- d) 16 – 20 let
- e) 21 a více let.

2. Vaše speciálně pedagogická kvalifikace:

- a) žádná, středoškolská bez pedagogického vzdělání
- b) středoškolská, obecná pedagogika
- c) nástavba na VOŠ, obor speciální pedagog
- d) vysokoškolská, obecná pedagogika
- e) vysokoškolská, obor speciální pedagog

3. Poskytujete žákům se specifickými poruchami učení specifickou péči pro zvládání učiva?

- a) ano, poskytuji
- b) spíše poskytuji
- c) spíše neposkytuji
- d) neposkytuji.

4. Kdy se osobně věnujete žákům se specifickými poruchami učení?

- a) během vyučovací hodiny
- b) individuálně mimo vyučování
- c) neposkytuji péči

5. Kdo jiný ve vaší škole těmto žákům poskytuje speciální péči:

- a) vzdělávají se ve třídě pro žáky se specifickými poruchami učení
- b) speciální pedagog ve speciálních hodinách
- c) speciální pedagog v běžné třídě
- d) učitel s doplněným vzděláním formou dyslektického kroužku.

6. Myslíte si, že žáci se specifickými poruchami učení potřebují více péče než žáci, u kterých specifické poruchy učení diagnostikovány nebyly?

- a) potřebují více péče
- b) potřebuje stejnou péči
- c) nepotřebuje více péče.

7. Jaký způsob práce s dětmi s SPU pokládáte za nejvhodnější? (napíšte alespoň 3)

.....
.....
.....

8. Používají žáci se specifickými poruchami učení během výuky speciální pomůcky, učebnice, pracovní sešity pro ně určené?

- a) běžně používají
- b) málo používají
- c) nepoužívají.

9. Co by Vám nejvíce pomohlo v práci se žáky se SPU?

.....
.....
.....

10. Se kterými institucemi spolupracuje Vaše škola při řešení problémů spojených s vyučováním žáků se specifickými poruchami učení – zatrhněte:

- a) se SPC
- b) se školním psychologem
- c) s PPP
- d) se školním speciálním pedagogem

11. Do jaké míry jsou Vám dostupné informace o žácích se specifickými poruchami učení (o jejich diagnóze, o jejich speciálních potřebách apod.):

- a) dobře dostupné
- b) dostupné zprostředkovaně
- c) nedostupné

12. Pracujete s těmito žáky podle pokynů poradenského zařízení?

- a) ano pracuji
- b) spíše pracuji
- c) spíše nepracuji
- d) nepracuji

13. Máte zájem se dále vzdělávat a získávat nové informace, týkající se problematiky specifických poruch učení?

- a) ano
- b) ne